

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino

Básico

Relatório Final



Maria Manuel Carvalho Marques Oliveira

Abril de 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino

Básico

Relatório Final



Maria Manuel Carvalho Marques Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Ana Coelho e do
Professor Philippe Loff

Abril de 2013

Agradecimentos

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

A realização deste relatório é a fase final da minha travessia, que culminará com a obtenção do grau académico. Durante este tempo de mudança, abri horizontes, descobri novas realidades e conheci-me melhor. Nunca, em momento algum, fiz este percurso sozinha, fui sempre acompanhada por aqueles que me incentivaram através de palavras, gestos ou olhares. Esta travessia também é deles e, neste sentido, agradeço:

Ao meu pai, porque sem ele o meu sonho não se tinha tornado real;

À minha irmã por ser fundamental na minha vida e por estar sempre pronta para me ajudar;

À minha sobrinha, que me faz acreditar e lutar todos os dias pelo caminho que estou a seguir;

Ao Hélder, pelo seu apoio incondicional e pela sua paciência nesta última fase;

À amiga de sempre, Adriana, pela sua presença constante e todos os momentos que passamos juntas;

Às minhas “rebeldes”, pelos grandes momentos que passamos na “nossa” cidade de Coimbra e por terem sido fundamentais na Licenciatura;

À minha companheira de Mestrado, Patrícia, por todas as palavras de encorajamento e pela força transmitida;

À educadora Cristina e à professora Paula, por todo o conhecimento partilhado e pela disponibilidade prestada;

À professora Ana Coelho e ao professor Philippe Loff pela sua orientação.

Relatório Final. Olhar para dois mundos diferentes

Resumo

O presente relatório pretende dar a conhecer uma etapa da minha formação académica que engloba duas grandes experiências de aprendizagem, os estágios em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estes estágios têm como desiderato colocar em prática as aprendizagens conseguidas e desenvolver competências relacionadas com a prática de uma educadora e de uma professora. Estas aprendizagens tornam-se significativas com a experimentação de diferentes situações, dando oportunidade para encarar e responder a alguns dos desafios.

No decorrer dos estágios devemos sempre considerar as opiniões, os interesses, as necessidades das crianças e a sua participação ativa, uma vez que são elas que desempenham o papel principal. No processo educativo, as crianças devem ser vistas como o sujeito do mesmo e não como o objeto. Devemos partir dos seus saberes e da sua cultura, respeitando e valorizando as suas características individuais e as suas diferenças que se tornam a base para novas aprendizagens (ME, 1997, p.19).

Ao longo da prática pedagógica a observação e a reflexão foram elementos chave para compreender o processo de ensino-aprendizagem, o contexto que rodeia a ação e as temáticas que estão ligadas com a prática pedagógica. A reflexão permitiu-me elaborar este documento, onde exponho as minhas experiências enquanto estagiária dos dois níveis educativos acima referidos, fazendo assim uma descrição reflexiva do meu percurso.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Observação, Reflexão

Abstract

This report seeks to present a stage of my academic training that comprehends two major learning experiences, probation in Preschool and Primary School Education. These probations intend to be put into practice the learning achieved and to develop skills related to the practice of an educator and a teacher. These learnings become significant with experimentation in different situations, providing an opportunity to face and respond to some of its challenges. During the probations we must always consider the views, interests, needs of children and their active participation since it is they who play the main role for the work to be developed. On the educational process, children must be seen as its subject and not as an object. We should start from their knowledge and culture, respecting and valuing their personal characteristics and their differences that become the support for new learnings. Throughout the teaching practice, observation and reflection was the key to understand the process of teaching and learning, the context surrounding the action and the issues that are linked with pedagogical practice. Reflection allowed me to prepare this document, where I present my experiences as a probationer for two levels of education mentioned above, thus making a reflective description of my progress.

Keywords: Meaningful learning, Observation, Reflection

Índice Geral

Introdução	1
PARTE I - Educação Pré-Escolar	3
Capítulo I – Enquadramento Teórico	5
1.1. A Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal	7
1.1.1. O Período Monárquico (1834 a 1910)	7
1.1.2. O Período Republicano (1910 a 1926).....	8
1.1.3. O Período do Estado Novo (1926 a 1974)	9
1.1.4. O período pós 25 de Abril (1974 a 1987)	9
1.1.5. Última década do século XX (a partir de 1987).....	10
Capítulo II – O Jardim de infância	13
2.1. A Instituição.....	15
2.1.1. A instituição e o meio envolvente.....	15
2.2. Organização e dinâmica.....	15
2.2.1. A População e a Equipa Educativa	15
2.2.2. Organização do espaço	16
2.2.3. Organização do tempo	17
2.2.4. Recursos materiais	17
2.2.5. Dinâmicas relacionais	18
Capítulo III – O grupo dos bibes verdes	19
3.1. Caracterização.....	21
Capítulo IV – Metodologia	23
4.1. Movimento da Escola Moderna.....	25
Capítulo V – Organização do contexto educativo.....	33
5.1. Organização do grupo.....	35
5.2. Organização do tempo	36
5.3. Instrumentos de trabalho.....	38
Capítulo VI – As descobertas com os bibes verdes.....	41
6.1. As minhas opções educativas.....	43
6.2. Observar para conhecer	44

6.3. As descobertas educativas.....	45
6.3.1. “Separar Misturas”	45
6.3.2. “Quantas pintas”	47
6.4. Partilhar Experiências	47
Capítulo VII – Avaliação em Educação Pré-Escolar: SAC	49
7.1. SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças).....	51
7.1.1. Fase 1 – Avaliação geral do grupo	51
7.1.2. Fase 2 – Análise, reflexão, conclusão sobre a avaliação geral.....	52
7.1.3. Fase 3 – Definição de objetivos e de iniciativas para o contexto educativo	54
PARTE II - Ensino do 1.º CEB.....	55
Capítulo I – Articulação entre Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB.....	57
1.1. A experiência-chave.....	60
Capítulo II – Enquadramento Teórico	63
2.1. Ser professor	65
Capítulo III – A Escola Básica	67
3.1. Caracterização do contexto educativo: a escola	69
3.2. Caracterização do ambiente educativo.....	70
3.2.1. O tempo	70
3.2.2. O espaço	71
3.3. Caracterização da turma	73
3.4. Metodologia da professora cooperante	74
3.5. Relação família-escola	74
Capítulo IV – As descobertas educativas	77
4.1. Diferentes fases	79
4.2. Documentos orientadores.....	80
4.3. As minhas opções educativas.....	82
4.4. As descobertas.....	83
4.4.1. Investigação.....	83
4.4.2. “A floresta mágica das tabuadas”.....	98
4.4.3. “A minha família”	100

Capítulo V – Balanço Final.....	101
Considerações Finais	106
Referências Bibliográficas.....	107
Apêndices.....	113
Apêndice 1	115
Apêndice 2	119
Apêndice 3	127
Apêndice 4	131
Apêndice 5	137
Apêndice 6	141
Apêndice 7	149

LISTA DE SIGLAS

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PNL – Plano Nacional de Leitura

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição semanal dos tempos letivos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Biblioteca da sala dos bibes verdes

Figura 2 – Área da Escrita

Figura 3 – Área da Matemática

Figura 4 – Área das Ciências/Experiências

Figura 5 – Agenda semanal do grupo dos bibes verdes

Figura 6 – Mapa de Atividades

Figura 7 – Diário de grupo

Figura 8 – Visão geral da sala de aula

Figura 9 – Floresta mágica das tabuadas

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Ficha 1G da SAC

Apêndice 2 – Ficha 2G da SAC

Apêndice 3 – Ficha 3G da SAC

Apêndice 4 – Grelhas de Observação

Apêndice 5 – História da “Alice nos País das Maravilhas” adaptada

Apêndice 6 – História da família Simpson

Apêndice 7 – Ficha de trabalho sobre a família Simpson

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O seu principal objetivo é descrever e refletir sobre a minha prática pedagógica, enquanto aluna estagiária, em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB.

Este trabalho divide-se em duas partes, correspondendo a parte I à vertente da Educação Pré-Escolar e a parte II à vertente do Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

A parte I é constituída por sete capítulos. No primeiro capítulo, é realizado um enquadramento teórico sobre a história sobre a evolução da Educação de Infância em Portugal. No capítulo II, é apresentado o jardim de infância onde realizei o estágio e no capítulo III encontram-se a caracterização do grupo. No capítulo IV é feita uma abordagem sobre o referencial pedagógico pela qual a instituição se seguia: o Movimento da Escola Moderna. No capítulo V, é explicada a organização do contexto educativo, nomeadamente do grupo, do tempo e do espaço e os instrumentos de trabalho utilizados. No capítulo VI, designado *Descobertas com os bibes verdes*, são desenvolvidos alguns temas que pretendem expor o caminho percorrido nesta viagem pela Educação Pré-Escolar, sendo eles: as minhas opções educativas, observar para conhecer, as descobertas da viagem “Separar misturas” e “Quantas pintas”. Finalmente, no capítulo VII faz-se referência à avaliação em educação pré-escolar através do SAC.

A parte II é constituída por cinco capítulos. O capítulo I inicia-se com uma abordagem à articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB, sendo apresentada uma experiência-chave, e o capítulo II apresenta uma reflexão fundamentada sobre o que é ser professor. Segue o capítulo III com a caracterização da escola, do ambiente educativo e da turma. Ainda neste capítulo faz-se referência à metodologia utilizada pela professora cooperante e à relação família-escola. O

capítulo IV aborda as diferentes fases do estágio na vertente do 1.º CEB, os documentos orientadores para a viagem pelo 1.º CEB, as minhas opções educativas e as descobertas realizadas. Para terminar, é exposta uma reflexão final sobre os estágios realizados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Finalizo este relatório com algumas considerações relevantes que extraí ao longo de todo o meu percurso académico.

Espero que, com este relato na primeira pessoa, consiga mostrar como correu a minha viagem pelos dois destinos fascinantes no mundo da educação.

PARTE I - Educação Pré-Escolar

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. A Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal

Para compreendermos o progresso da educação de infância até ao contexto atual, é necessário olhar para a evolução que as conceções sobre infância sofreram no nosso país.

A educação pré-escolar surge dos processos de urbanização e industrialização, do emprego das mulheres e das decorrentes alterações na estrutura e funcionamento da família (CNE, 1994; Bairrão et al., 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997; Cardona, 1997 citados por Monteiro, 2004).

Em Portugal, as primeiras medidas legislativas para a educação de infância foram definidas no séc. XIX (Cardona, 2006, p.135). Ainda neste século foram criados os primeiros jardins de infância (Cardona, 1997, p.13).

A história da educação de infância pode-se distinguir em vários períodos: a Monarquia (1834-1909); a I República (1910-1932); o Estado Novo (1933-1973) e o período posterior à revolução de abril de 1974 (Cardona, 2006, p.134).

1.1.1. O Período Monárquico (1834 a 1910)

Em 1834 surgiu a primeira instituição para crianças, pela Sociedade das Casas de Infância Desvalida. Esta instituição tinha como desígnio

“dar proteção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que deixavam a alimentação láctea maternal, tratando dos meninos até à idade de sete anos e das meninas até à idade de 9 anos, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixar os seus filhos ao abandono” (Dec. 3/11/1852, citado por Gomes, 1977, p.20).

Com a valorização da escolarização pública, surgem os *Asilos de Educação* como meios auxiliares da escola primária e de “formar um novo homem” (Pires, 2007, p.29), sendo utilizada a expressão “jardim de infância a partir de 1879” (Cardona, 1997, p. 28).

Durante a década de 90, apesar da grave crise económica que afetava o país, continuou a existir uma preocupação em criar mais instituições para a educação de infância (Cardona 1997, p.29).

1.1.2. O Período Republicano (1910 a 1926)

Quando os republicanos chegaram ao poder em 1910, encontraram elevadas taxas de analfabetismo, uma rede escolar primária altamente deficiente, profissionais com fraca preparação e muito mal remunerados (Teodoro, 1976 citado por Pires, 2007).

De acordo com Cardona (1997), a educação de infância é assumida como uma preparação para a escola primária e presencia-se uma preocupação em gerir o funcionamento da escola e a ligação com a família (Cardona, 1997, p. 37).

Neste período é valorizada a educação de infância. Segundo o Decreto de 29/3/1911, *educar numa sociedade é fazê-la progredir; a instrução foi sempre um dos principais elementos da educação. Sem instrução, a educação foi, em todos os tempos, deficiente, por falta de equilíbrio no seu significado mais alto* (Cardona, 1997, p. 37). Nesta valorização do ensino, eram consideradas as características das crianças (Cardona, 2006, p.135).

1.1.3. O Período do Estado Novo (1926 a 1974)

As primeiras décadas do Estado Novo vieram transformar as concepções da educação de infância. Neste período, foram encerradas algumas escolas, sendo justificado o seu encerramento (Decreto-Lei nº 28.081 de 9 de outubro de 1937) com o número reduzido de crianças e o elevado custo para as finanças públicas (Gomes, 1977; Bairrão et al., 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997; Cardona, 1997 citado por Monteiro, 2004). As mulheres deviam de ficar em casa a tomar conta dos seus filhos e as únicas instituições a funcionar sob a dependência do Estado desempenhavam uma função assistencial, sendo desvalorizada a sua função educativa (Cardona, 2006, p. 135).

A partir dos anos 60, as mulheres de classes socioeconómicas mais desfavorecidas tinham necessidade de ir trabalhar e o mundo de trabalho começou a generalizar-se a todas as classes sociais. Esta situação provocou grandes alterações na vida familiar e por isso a educação de infância passa a ser cada vez mais valorizada como forma de superar as carências familiares (Cardona, 1997, p. 58).

Em 1971, com a “Reforma de Veiga Simão” a educação pré-escolar voltou a ser incluída no sistema educativo, sendo apresentada para o efeito a Lei nº 5 de 25 de julho de 1973 (Monteiro, 2004, p. 18).

1.1.4. O período pós 25 de Abril (1974 a 1987)

Com a revolução do 25 de Abril de 1974 a educação passou a ser considerada a principal via para se alcançar o socialismo (Cardona, 1997, p.72). Com as iniciativas populares para a criação de locais de atendimento para crianças, o Estado vê-se obrigado, em 1977, a criar uma rede pública oficial de educação pré-escolar através da Lei nº 5/77 de 1 de fevereiro. Em dezembro de 1978 foram então

criados os primeiros jardins de infância públicos, sendo em 1979 publicado o Estatuto dos Jardins de Infância com o Decreto-Lei nº 542/79 (Pires, 2007, p. 40).

Em 1986 é definida a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), que veio reforçar a necessidade de uma rede pública de jardins de infância, indicando que a educação pré-escolar continua a ser destinada às crianças com idades entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (Monteiro, 2004, p.21).

1.1.5. Última década do século XX (a partir de 1987)

Nos finais dos anos 80 iniciou-se outra era em que a educação pré-escolar voltou a ser valorizada apenas como um meio de lutar contra o insucesso escolar, reduzindo assim as finalidades deste nível de ensino, comparativamente ao que já tinha acontecido nos anos 60, sendo essencialmente valorizada a sua função de preparação para o ensino básico (Cardona, 1997 citado por Monteiro, 2004, p.23)

No início dos anos 90, o ME decidiu financiar instituições privadas, não sendo construídas mais instituições da rede pública. Esta tendência foi bastante criticada na medida em que era posta em causa a gratuidade dessas instituições e a desigualdade social (Cardona, 1997; ME-DEB, 2000 citado por Monteiro, 2004, p. 24)

Em 1996 surge o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, com o objetivo de assegurar o acesso de um maior número de crianças a estabelecimentos educativos. Mais tarde, no ano de 1997, foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Esta lei assume que o Estado deve promover a expansão da rede pública e ir gradualmente assegurando a gratuidade da componente educativa da educação pré-escolar. É destacada a educação pré-escolar

como a primeira etapa da educação básica, sendo o ME assumir a defesa de toda a rede institucional (Monteiro, 2004, p.24).

Ainda em 1997 surgem as OCEPE (Despacho nº 5220/97 de 4 de agosto), com o objetivo de melhorar a qualidade da EPE, que se tornaram linhas orientadoras das práticas pedagógicas dos educadores. Relativamente à formação de educadores, é exigido o grau académico de Licenciatura, passando a curso a ter uma duração de 4 anos (Idem, 2004, p. 25).

Em 2001, pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto foi definido o Perfil Especifico de Desempenho definido para os Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Em 2007, com o Estatuto de Habilitação Profissional para a Docência¹ houve uma adaptação dos cursos ao processo de Bolonha. Este veio possibilitar a existência de uma formação única em Educação Básica passando a obtenção do grau de Licenciatura a ter uma duração de três anos. Posteriormente, a obtenção do grau de Mestre é realizada no domínio da educação de infância ou educação de infância e ensino do 1.º CEB ou ensino do 1.º CEB ou ainda ensino do 1.º e 2.º CEB, sendo que no domínio de educador de infância e professor do 1.º CEB, o mestrado apresenta exceccionalmente um total de 60 créditos.

¹ Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro.

Capítulo II – O Jardim de infância

2.1. A Instituição

2.1.1. A instituição e o meio envolvente

A instituição onde foi realizado o estágio situa-se na cidade de Coimbra, onde existe uma grande quantidade e qualidade de recursos no âmbito educativo, cultural e social, que permitem articular e expandir experiências e saberes das crianças.

Esta instituição é uma IPSS e foi fundada em 1997, por um grupo de pessoas que tinha o seu posto de trabalho nessa área geográfica. Entrou em funcionamento apenas no ano de 1999 com a valência de jardim de infância, tendo posteriormente, em 2002, sido criada a valência de creche.

Atualmente, a instituição possui duas valências em funcionamento, nomeadamente, creche e jardim de infância. Embora tivesse também integrado ATL, este encontra-se desativado desde 2007.

2.2. Organização e dinâmica

2.2.1. A População e a Equipa Educativa

O corpo discente da instituição é composto, de acordo com dados do PE (2010/2013), por cento e vinte e sete crianças, sendo que a valência de jardim de infância atende a setenta e duas crianças. No período de realização do estágio, a sala dos Bibes Verdes era composta por 24 crianças.

A Equipa Educativa que desempenha as funções na valência de jardim de infância é constituída por três educadoras de infância, bem como três ajudantes de ação educativa. Uma educadora assume a função de coordenadora pedagógica.

Existem ainda funcionários comuns às duas valências, nomeadamente, o presidente e os membros da direção, uma escriturária, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e duas auxiliares de serviços gerais.

2.2.2. Organização do espaço

De acordo com Hohmann & Weikart (2011, p. 163), o espaço deve estar organizado *de forma a que as crianças possam ter maior número possível de oportunidade de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.*

Na instituição onde realizei o estágio curricular, o espaço físico divide-se em espaço interior e espaço exterior. O espaço interior funciona em dois edifícios distintos. O edifício sede onde se localiza uma sala de jardim de infância e um segundo edifício onde se encontram cinco salas de creche (berçário, duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos) e duas salas de jardim de infância (sala dos 3 anos e sala dos 5 anos).

O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças (ME, 1997, p. 39). Este espaço existe também em ambos os edifícios. Tanto o edifício sede como o segundo edifício possuem um recinto no qual existem diversos equipamentos, nomeadamente, escorrega, baloiços e caixa de areia.

2.2.3. Organização do tempo

No jardim de infância, existe uma rotina educativa que é planeada pela educadora e conhecida pelas crianças e pode ser modificada. Esta rotina contempla vários ritmos e tipos de atividades, levando a que haja oportunidades de aprendizagem diversificadas consoante as diferentes áreas de conteúdo (ME, 1997, p. 40).

Na instituição, a organização do tempo está adequada de acordo com as rotinas das crianças, para que as duas valências possam funcionar em harmonia e com eficiência. O seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 19h. Este período destina-se à componente educativa e à componente de apoio à família.

2.2.4. Recursos materiais

A aquisição dos equipamentos e materiais deve ser definida pela educadora (ME, 1997, p.38). Esses materiais apoiam variadas atividades lúdicas, adaptadas aos interesses e capacidades emergentes das crianças e devem ser suficientes de modo a que as crianças possam brincar simultaneamente (Hohmann & Weikart, 2011, p.174).

Em todas as salas da instituição encontravam-se diversos materiais didáticos para diferentes fins: exploração da música, experiências e realização de jogos simbólicos. Relativamente ao material de apoio, a instituição estava equipada com material audiovisual, de reprografia, de secretaria e de informática, nomeadamente, televisores, videogravadores, leitores de DVD e de CD, variados, máquina fotográfica e de filmar, computadores, vídeo projetores, entre outros.

A instituição possui também uma carrinha, por vezes utilizada para realizar deslocações e para fazer o transporte de materiais necessários a atividades realizadas no exterior.

2.2.5. Dinâmicas relacionais

No que respeita à relação com a família, o ME (1997, p. 45) refere que *a colaboração dos pais, o contributo dos seus saberes e competências...é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.*

Nesta instituição, os pais são convidados a participar em inúmeros momentos, contando uma história, fazendo um bolo, relatando aspetos importantes da sua profissão, e a partilhar conhecimentos que achem relevantes para as aprendizagens das crianças.

A comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões (ME, 1997, p.45).

Todos os dias de manhã e ao fim da tarde é possível que a família da criança contacte com a educadora e com a auxiliar, informalmente e obtenha informações sobre o seu filho/a.

Capítulo III – O grupo dos bibes verdes

3.1. Caracterização

O grupo dos bibes verdes é um grupo homogéneo constituído por vinte e quatro crianças, das quais treze são raparigas e onze são rapazes, nascidas em dois mil e sete. Destas vinte e quatro crianças, existem três que, embora de nacionalidade portuguesa, os pais são ucranianos, chineses e timorenses.

Quanto à autonomia pessoal, pode-se considerar que o grupo está bem desenvolvido na medida em que todas as crianças se alimentam sozinhas e fazem a sua higiene. Ao nível da utilização da sala de atividades, também revelam ser autónomos, quer na utilização dos espaços, quer nos materiais. Apesar de dominarem a rotina da sala, revelam pouca autonomia em relação à agenda semanal limitando-se a cumprir o que está agendado, não havendo propostas de mudança.

Participam espontaneamente e com prazer nas atividades sugeridas e em atividades de grande grupo, não sendo necessária a presença do adulto uma vez que já conhecem os jogos e os materiais e a sua funcionalidade. Algumas crianças mostram interesse em ajudar aqueles que ainda revelam menos autonomia.

A maioria das crianças gosta de mostrar os objetos que traz de casa e também de intervir nas conversas coletivas, embora algumas vezes, determinadas crianças mostrem dificuldade em esperar pela sua vez.

As regras de funcionamento da sala são dominadas pelo grupo, nomeadamente das áreas de trabalho, mas a gestão dos espaços e a permanência nos mesmos, ainda gera alguns conflitos na sua utilização, pois ainda não respeitam a sua lotação e por vezes chegam a tirar o cartão, utilizado para marcar a presença na área de trabalho, de outra criança para os poderem utilizar.

Quanto à expressão plástica, revelam alguma autonomia para pintar, desenhar, colar e cortar. A maioria das crianças utiliza a pinça fina para manusear o

lápiz e o pincel. O grupo aprecia ainda as atividades de expressão motora e expressão musical, aprendendo facilmente as canções com entusiasmo. Gostam bastante das sessões de culinária e de ouvir histórias, mas ainda interrompem com frequência, pedindo para mostrar as imagens ou apenas falando com os outros.

Relativamente à elaboração de pequenos projetos, apresentam ainda alguma dificuldade sendo necessário trabalhar em conjunto para dar consistência e suporte aos mesmos.

Para finalizar, as crianças demonstram muito interesse por coisas novas e curiosidade por experimentar e agir em situações novas, ficando por vezes surpreendidas com as suas descobertas.

Capítulo IV – Metodologia

4.1. Movimento da Escola Moderna

A instituição onde efetivei o estágio em EPE rege-se pelo Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM).

O MEM, fundado na década de 60, teve origem das ideias de Célestin Freinet e é um modelo curricular que ainda hoje influencia a ação pedagógica dos educadores de infância. É um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças. As propostas de ação educativa são sustentadas pela prática democrática na sala de atividades, pelos valores democráticos e os significados sociais a partir da cultura partilhada (Niza, 1996 citado por Pires, 2007, p. 64)

Neste modelo as crianças, *com a colaboração do educador reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais* (Niza, 1996). *Essa tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida os conhecimentos e as práticas sociais da sua construção* (Vigotsky, 1988 citado por Niza, 1996).

A dinâmica social da atividade educativa no jardim de infância fundamenta-se em duas condições. A primeira condição é a *constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical*, formando grupos heterogéneos de forma a garantir o respeito pelas diferenças, que origina um enriquecimento cognitivo e sociocultural. A segunda condição diz respeito à necessidade de um *clima de livre expressão* das crianças, sendo valorizadas as suas experiências de vida, as suas opiniões e ideias. Esta condição é visível, através da disponibilidade do

educador, no registo das mensagens das crianças, na estimulação da sua fala, nas produções técnicas e artísticas e na animação dessas realizações que se realizam através da exposição e comunicação (Niza, 1996).

A escola é considerada uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela história das ciências e das culturas (Niza, 1996. p.141).

Niza (1996, p. 145) defende que o conhecimento se faz:

“do processo de produção para a compreensão, o que significa que o aluno parte daquilo que já sabe, dos tais conhecimentos prévios para a construção de saberes; da intervenção para a comunicação, que reflete o trabalho valorizado, em que o aluno passa pela experiência da atividade. Aqui inclui-se a conceção do projeto, a vivência da execução e o balanço regulador para finalmente entrar na fase da apresentação dos resultados, o que confere ao aluno sentido de responsabilização neste ato de aprender para depois ensinar; e da experiência pessoal para a didática à “posteriori” que são momentos de ensino realizados de forma a regular e aperfeiçoar conhecimentos e habilidades.”

Este modelo pedagógico divide-se em três organizações que são essenciais: a organização do grupo que engloba o planeamento, a avaliação e os mapas de registo; a organização espacial que diz respeito às diferentes áreas que compõem a sala de atividade; e a organização diária do tempo que indica os diversos momentos da rotina diária do grupo.

A organização do espaço deve refletir o desenvolvimento curricular e as intenções educativas do educador. Além disso, deve promover interações diversificadas e oportunidades de aprendizagem ativa. Por isso, é necessário que haja uma preocupação em organizar um ambiente estimulante na montagem da sala de modo a proporcionar aprendizagens significativas.

Segundo Niza (1996, p. 146), de acordo com o MEM, o espaço estrutura-se em *seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas*

também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho coletivo.

Vejamos agora cada uma das áreas referidas e a sua pertinência, segundo o Movimento da Escola Moderna:

Área Central Polivalente

Na sala dos bibes verdes esta área é composta por um conjunto de mesas e cadeiras que servem todo o tipo de encontros coletivos de grande grupo, nomeadamente a reunião da manhã, a reunião de conselho, as comunicações e outros encontros. Esta é adaptável à realização de diferentes atividades, que podem ser executadas em grande ou pequeno grupo, a pares ou individualmente, bem como, ao desenvolvimento de projetos e atividades que se vão desenrolando a partir das áreas respetivas (Niza, 1996, p.147).

Área da Biblioteca e Documentação

É o local em que as crianças podem manusear livros, bem como, revistas e trabalhos realizados pelas crianças da sala.

É uma fonte de documentos que serve de apoio a grande parte dos projetos a realizar e que contém livros, revistas e trabalhos produzidos pelas crianças (Niza, 1996, p.147).



Figura 1 – Biblioteca da sala dos bibes verdes

Área da Escrita

É composta por uma mesa, onde as crianças podem recorrer a diversos jogos e materiais relacionados com a escrita, tais como, cadernos e quadros, onde podem fazer registos escritos.

É nesta área que se expõem as várias tentativas de pré-escrita e escrita realizadas na área ou noutro sítio qualquer (Niza, 1996, p.147).



Figura 2 – Área da Escrita

Área da Matemática

É composta por um armário que contém jogos didáticos relacionados com a matemática. Estes permitem desenvolver a contagem, o sentido de número, a noção de espaço e de orientação, explorar as figuras geométricas, entre outros.



Figura 3 – Área da Matemática

Área das Ciências/Experiências

É onde se encontram diversos objetos relacionados com o ambiente natural, bem como instrumentos que permitem desenvolver a capacidade de observação e registo de determinadas situações.

Nesta área, podem ser desenvolvidas atividades de medições e pesagens e pode ser feita a criação e observação de animais (insetos, aves, peixes, coelhos, etc.), roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo das variações climatéricas (mapa do tempo) e outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica (Niza, 1996, p.147).



Figura 4 – Área das Ciências/Experiências

Área da Expressão Plástica

Encontra-se representada por três áreas, nomeadamente, a área da modelagem, a área do desenho/colagem e o *atelier*. Nestas áreas as crianças têm diversos materiais relacionados com a expressão plástica, que podem usar para criar o que idealizam.

Área do “Faz de Conta”

Nesta área as crianças dispõem de um baú com roupas e adereços que as ajudam a criar personagens para realizar brincadeiras de “faz-de-conta” (Niza, 1996, p.147).

Esta encontra-se subdividida em três áreas, nomeadamente, o consultório, o café e o castelo. As duas primeiras, embora tenham um número máximo de crianças para estar em cada uma, funcionam em conjunto, visto que as crianças podem

circular entre elas. Nestas, as crianças podem encarnar diversas personagens e explorar diversos recursos do dia a dia. No castelo as crianças têm, para além do próprio castelo, algumas personagens relacionadas com a época medieval, que lhes permitem a recriação de diversas situações, bem como, de dar largas à sua imaginação realizando brincadeiras criativas.

Na sala dos bibes verdes ainda existe a área dos jogos de mesa, onde são produzidas construções variadas, improvisadas ou pensadas para servir outros projetos (Niza, 1996, p.147). Nesta área, as crianças constroem, não só o que fantasiam, mas também aquilo que vêm na instituição ou nas que realizam saídas ao exterior. A sala dispõe também de um computador. Aqui, através da realização de jogos lúdico-didáticos, as crianças podem desenvolver atividades relacionadas com todas as áreas de conteúdo, nomeadamente, a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo, recorrendo às Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Existem ainda dois grandes espaços para a exposição de trabalhos, onde também se encontram os instrumentos de trabalho que o grupo utiliza diariamente. Os Bibes Verdes dão também grande importância à exibição dos seus trabalhos, não só na sua sala, como também no corredor exterior à sala, pois assim toda a comunidade educativa pode ter acesso aos mesmos.

A organização do tempo está dividida em três tempos fundamentais:

- Tempo de Trabalho Autónomo/ trabalho de projeto;
- Tempo de Trabalho participado pelo Grupo/Animação Cultural;
- Comunicações.

No tempo de trabalho autónomo/ trabalho de projeto as crianças autonomamente escolhem as atividades que querem desenvolver nas áreas da sala ou inserir-se em algum projeto. A sala dispõe de uma gama de materiais e

equipamentos para explorar, onde cada criança pode fazer as suas escolhas, produzindo aprendizagens vantajosas ao nível de sucesso e do seu desempenho.

No tempo das comunicações, é fundamental determinar muito bem o que vai ser comunicado e por isso é necessário clarificar “O que comunicar?”, “Comunicar para quê?”, “Como comunicar?” e “Comunicar em que tempo?”. O conteúdo da comunicação deve ser apresentado de forma a despertar o interesse do público a que se destina e deve ser esclarecido com que vai comunicar o que se pretende aprender com a comunicação (Santos, 1999). No fundo, este tempo é para as crianças, que estejam dispostas para tal, mostrarem os seus trabalhos bem como os projetos desenvolvidos, aos colegas, a outros grupos, às famílias e a outros intervenientes da comunidade.

No tempo de trabalho participado desenvolve-se trabalho coletivo, constroem-se e reconstroem-se conceitos e saberes ou procede-se à revisão ou reescrita de textos, com a colaboração do educador (Assunção, 2011). Na sala dos bibes verdes, este trabalho é planificado na agenda semanal do grupo e destina-se à realização de atividades relacionadas com as expressões (dramática, motora e musical), às saídas ao exterior, às visitas da família à sala e, à sexta-feira, à reunião de conselho onde o grupo conversa sobre como correu a semana, analisa o diário de grupo, resolve possíveis conflitos e planifica o trabalho para a semana seguinte.

Assim, podemos verificar que a metodologia do MEM rege-se por uma organização muito própria. A organização do grupo, do espaço e do tempo são de extrema importância e determinam o sucesso desta metodologia. Em cada um destes três parâmetros existem materiais, rotinas e formas de trabalho que permitem o seu funcionamento organizado.

Capítulo V – Organização do contexto educativo

5.1. Organização do grupo

No que respeita à organização do grupo,

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com a criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (ME, 1997, p.40)

A rotina diária do grupo dos bibes verdes está organizada da seguinte forma: no período da manhã, o trabalho realizado é mais autónomo e feito individualmente, a pares ou em pequenos grupos; no período da tarde, com atividades de grande grupo. O tempo de trabalho autónomo, traduz-se no desenvolvimento de projetos de estudos e no trabalho feito nas áreas de trabalho. O tempo de grande grupo contempla plenários de informação ou animação que aparecem por iniciativa da educadora, elementos da comunidade ou por um grupo de crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.406), *o tempo em grande grupo reúne crianças e adultos por períodos de tempo breves, para trocar informações e fazer atividades enquanto grupo. Esta experiência ajuda a construir o sentido de “nós” e “nosso”.*

Para que os dias funcionem bem, o grupo começa sempre por se reunir. Este tempo é fundamental uma vez que se trata de um diálogo de acolhimento participado por todos. A partir desta conversa, é feita a planificação das atividades da manhã e recorda-se o que ficou por fazer ou por acabar ou planificam-se novos projetos. Regista-se e leem-se também os vários instrumentos que apoiam o desenvolvimento das atividades.

As segundas-feiras de manhã são dedicadas às histórias e aos livros, sendo utilizados vários tipos de apresentação, como teatro de fantoches, projeções, teatro de sombras, filmes, reconto, etc. As tardes de terça-feira, são dedicadas à expressão

musical. As manhãs de quarta-feira têm como prioridade as visitas ao meio envolvente (questionar/observar), ou receber na sala elementos da comunidade ou pais, que sejam convidados. As manhãs de quinta-feira são dedicadas à expressão motora e, por fim, à sexta-feira à tarde é feita a reunião de conselho. Nesta reunião conversa-se sobre tudo o que se passou ao longo da semana, baseando-se na leitura do diário do grupo.

No final das manhãs, as crianças têm um tempo para mostrarem os seus trabalhos e partilharem as suas descobertas. Este tempo, designado de comunicações, é fundamental porque valoriza e dá sentido ao trabalho individual ou em pequenos grupos e ajuda a organizar e a estruturar as aprendizagens.

As atividades estão organizadas de acordo com as áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE.

As diversas formas de trabalho podem acontecer todos os dias, pois as crianças têm a oportunidade de escolher o que querem fazer e com quem. A diversidade de organização de trabalho proporciona às crianças momentos e formas de aprendizagem distintas e mais significativas.

5.2. Organização do tempo

O tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças. (ME, 1997, p.40)

A organização do dia, de acordo com o MEM, segundo Niza (1996, p.151) ocorre em nove momentos distintos, nomeadamente, o acolhimento, a planificação em conselho, as atividades e projetos, a pausa, as comunicações (de aprendizagens feitas), o almoço, as atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento

orientado), a atividade cultural coletiva, e finalmente, o balanço em conselho. A semana dos Bibes Verdes é gerida segundo uma agenda semanal que organiza a rotina do grupo e que está de acordo com os momentos acima apresentados.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento / Quero mostrar... contar... escrever...				
Atividades/projetos	Atividades/projetos	Passatempo / visitas Tempo famílias Culinária	Ginástica Trabalho social Cinema	Atividades/projetos
Comunicações	Comunicações			Comunicações
Almoço / descanso				
Música	Histórias / jogos dramáticos	Atividades/projetos	Atividades/projetos	Reunião Conselho
Balanço do dia	Balanço do dia	Comunicações Balanço do dia	Comunicações Balanço do dia	

Figura 5 – Agenda semanal do grupo dos bibes verdes

Os dias começam com o acolhimento, em conjunto com as crianças dos 2 e 3 anos, momento este que é assegurado por uma educadora e uma auxiliar.

Já na sala, começa por ser realizada a reunião da manhã, e este é o primeiro momento no qual as crianças dão os bons dias e partilham novidades com todo o grupo. Estas podem ser situações vividas pelas crianças, por alguém que lhes é próximo, ou algo novo que viram ou ouviram e querem partilhar com o grupo. É também a partir destas reuniões e das partilhas das crianças que surgem textos que são posteriormente utilizados na Oficina de Escrita (Niza, 1996: 151).

A reunião da manhã é sempre gerida por duas crianças, os presidentes da semana, com o auxílio da educadora. É também na reunião da manhã que se tem

uma conversa sobre as atividades que vão decorrer no dia, o que é planificado anteriormente numa reunião de balanço e/ou de conselho.

Nas atividades e projetos desenvolvidos pelo grupo, o trabalho realizado é autónomo. Neste tipo de trabalho as crianças têm a liberdade de escolher se querem trabalhar individualmente, a pares ou em pequenos grupos.

No final da manhã, depois da arrumação da sala, é guardado um período de tempo para as comunicações. Neste momento, as crianças podem partilhar com o grupo as atividades que desenvolveram no decorrer da manhã.

No período da tarde, as crianças realizam uma atividade de acordo com a agenda semanal, que pode ser uma atividade de trabalho participado. Este promove a construção participada de conceitos, em grande grupo, e nestes momentos todos trabalham em conjunto para atingir os objetivos.

A última reunião do dia leva a que todo o grupo se junte novamente para conversar e refletir sobre as atividades desenvolvidas.

Todas as tardes de sexta-feira, são reservadas para reunir em conselho. Nesta reunião, o educador lê o diário e segue-se um debate sobre os acontecimentos que foram registados nas diferentes colunas que o constituem. Desta forma, é dada a palavra a cada um dos intervenientes. Neste momento não se procura um julgamento mas sim ouvir ambas as partes, para clarificar as diferentes posições e chegar a conclusões em conjunto.

5.3. Instrumentos de trabalho

Na sala dos Bibes Verdes, os instrumentos de trabalho a que o grupo recorre diariamente, apesar de serem concebidos com a ajuda da educadora, contam

também com a participação ativa das crianças do grupo. Posteriormente, são as crianças que ficam responsáveis pela sua correta utilização, com supervisão da educadora. Os instrumentos de trabalho utilizados no dia a dia deste grupo são:

- A **Tabela de Presenças e Calendário** que, segundo Niza (1996: 150), serve para a criança marcar com um sinal a sua presença;
- O **Mapa de Tarefas**, composto por quatro tarefas;
- O **Mapa de Atividades**, onde cada criança marca, com uma “bolinha” toda preenchida a área para onde se vai dirigir. Se eventualmente a área pretendida já tiver o número máximo de crianças permitido, esta deve colocar uma “bolinha aberta”;



Figura 6 – Mapa de Atividades

- O **Diário** que consiste numa folha que se encontra dividida em quatro colunas. Nas duas primeiras devem ser registados os aspetos positivos e negativos, da educadora e das crianças, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “gostei” e “ não gostei”. A terceira coluna, destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra “fizemos”. A

quarta coluna, destina-se ao registo das sugestões, aspirações e projetos a realizar, é iniciada por “queremos fazer”. (Niza, 1996: 150);

Diário			
Não Gostei	Gostei	Fizemos	Queremos
<p>Não gostei que a Sônia Jung me bulfesse na</p> <p>Não gostei da comparação de Machado P. com o grupo de "Quem matou..." Zezé</p> <p>Não gostei que o Zé e o Pôncio me chamem "Zezé"</p> <p>Não gostei que me chamem "Zezé"</p> <p>Não gostei que a P. e a M. me chamem "Zezé"</p> <p>Não gostei que a P. e a M. me chamem "Zezé"</p>	<p>Gostei que o Pôncio me chamasse de "Zezé" por gostar de comparação (Zezé)</p>	<p>Jogo de instrumentos (1) e "Quem quer ser..." Machado e o grupo de "Quem matou..." Zezé</p> <p>Conferências que prezamos, referem a mãe</p> <p>Um jogo de "Quem matou..." Zezé e o grupo de "Quem matou..." Zezé</p> <p>Conferências que prezamos, referem a mãe</p> <p>Um jogo de "Quem matou..." Zezé e o grupo de "Quem matou..." Zezé</p>	<p>Jogo de música</p> <p>História "O Sapo e o Ladouro"</p> <p>Passar o porque</p> <p>Jogo Zumbie Experiência 77</p> <p>Planejar a festa da mãe...</p>

Figura 7 – Diário do grupo

- O **Mapa do tempo** que é constituído por um quadro com os dias do mês, e em cada um, as crianças têm um quadrado onde desenham o estado do tempo;
- A **Tabela das Idades** que está dividida em três colunas (4, 5 e 6 anos), onde em cada coluna se encontram as fotografias das crianças, consoante a sua idade;
- O **Mapa de Aniversários**, onde se encontram os meses do ano, nos quais são marcados os aniversários das crianças e onde estão presentes também as estações do ano;
- Os **Cartões para circular pelas áreas**.

Capítulo VI – As descobertas com os bibes verdes

6.1. As minhas opções educativas

A minha prática pedagógica foi baseada na pedagogia da participação, onde dei importância à escuta, ao diálogo e à negociação. Esta participação das crianças na dinâmica das minhas práticas contribui para o desenvolvimento pessoal e social das mesmas (ME, 1997, p. 42).

Deste modo, as experiências de aprendizagem para as crianças foram ativas, ou seja, participaram ativamente no processo de aprendizagem, exploraram, descobriram, trataram e aplicaram a informação lendo, escrevendo, discutindo, ouvindo e refletindo no decorrer das atividades, o que torna a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando com pessoas, materiais e ideias.

No decorrer do estágio as próprias crianças foram as gestoras da sua aprendizagem, sendo que a minha função era somente gerir o grupo e/ou as crianças nas suas aprendizagens. Por isso, as áreas da sala foram essenciais, uma vez que percebi que é possível ajudar as crianças a usufruir delas de forma pedagógica.

Este estágio passou por três fases distintas. Depois das semanas de observação, comecei a planificar e desenvolver atividades pontuais com o grupo. Esta etapa foi fundamental para mais tarde gerir o grupo o dia inteiro, na medida em que me transmitiu serenidade e confiança.

Quando planificava e, estando a seguir a metodologia do MEM, procurava que a criança tivesse a liberdade necessária para fazer as suas descobertas. No que se refere ao processo de planificação, não existe um modelo único para planificar e, por isso, cada educador terá o seu modelo de planificação.

A estrutura de planificação foi utilizada para todas as atividades desenvolvidas, na medida em que, na minha opinião, era a forma mais correta e completa de preparar o trabalho a realizar.

Outra característica que acompanha qualquer planificação é a sua flexibilidade, pois muitas vezes é necessário recorrer ao imprevisto. A planificação é um guia da ação educativa e não um instrumento rígido que tem que ser cumprido obrigatoriamente. Uma atividade que se encontra devidamente planificada pode sofrer alterações que se mostrem pertinentes, por serem mais vantajosas para o grupo, sem que perca o seu principal objetivo.

6.2. Observar para conhecer

O processo de observação é bem mais do que um ato de “ver” ou de “olhar”. É um ver focalizado, intencional e preparado pela teoria.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor e adequar o processo educativo às suas necessidades. (ME, 1997, p. 25).

Este processo de observação permitiu-me começar a conhecer o grupo dos Bibes Verdes, quais os seus interesses, as atividades de realizavam com mais frequência, a relação que estabeleciam com a educadora cooperante, bem como apreender a rotina diária, de modo a interceder de acordo com a mesma.

Este foi o primeiro objetivo desta observação, ou seja, analisar o dia a dia do grupo, para poder iniciar a minha intervenção da forma mais correta e mais adequada ao grupo.

Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.116), através da observação da criança, é possível aprender acerca das coisas específicas que interessam a cada uma. Assim, é mais fácil tomar decisões sobre o melhor caminho a seguir para que o objetivos estabelecidos para o grupo sejam atingidos.

A observação que realizei nesta prática educativa, define-se como participante, pois tal como refere Estrela (1984, p.32), é quando o observador participa na vida do grupo que está a ser observado. O grupo sabia qual o motivo por que estava na sala, sabia que estava para aprender com a educadora cooperante, com eles e com toda a comunidade educativa e de alguma forma, não era uma mera intrusa na sala, pois fui auxiliando e “brincando” com as crianças, durante o processo de observação.

O processo de observação teve uma duração de três semanas. No entanto, este processo estendeu-se a todo o estágio, pois a observação deve estar implícita nas práticas educativas de cada educadora. Segundo a perspetiva de Hohmann e Weikart (2011, p.116) *observar as crianças é algo que os adultos que ensinam e cuidam de crianças podem fazer todos os dias.*

6.3. As descobertas educativas

6.3.1. “Separar Misturas”

De acordo com a brochura “Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6 anos”, defende-se, cada vez mais, a necessidade de uma educação em ciências, cujo objetivo é formar cidadãos capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável e lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual.

A atividade a seguir apresentada surgiu da necessidade das crianças quererem realizar uma experiência. Para isso, baseando-me na já referida brochura, desenvolvi com o grupo a experiência designada “Separar Misturas”, cujo objetivo é experimentar diferentes filtros e verificar qual o que funciona melhor para separar uma mistura de água com outra substância.

Para a sua execução, foram necessários alguns materiais (garrafas de água, copos de plástico, funis, vários tipos de filtros, etc.) e algumas substâncias (azeite, açúcar, café e terra). Inicialmente o grupo foi dividido em dois, tendo cada um uma mesa de trabalho, com o respetivo material. De seguida, foi apresentada uma breve explicação sobre o que iam fazer e as funções de cada material, exposto na mesa, com a respetiva designação.

Após esta explicação, cada grupo, em simultâneo, começou a fazer a experiência, com o auxílio das estagiárias e da educadora.

No final, cada grupo mostrava o que tinha acontecido na separação das misturas, uma vez que um grupo tinha na mesa açúcar e terra e o outro tinha azeite e café.

Com esta experiência, as crianças concluíram que não conseguiram separar a água e a terra com o pano da loiça, mas conseguiram separar com o filtro de café; não conseguiram separar a água e o azeite com o tecido, mas conseguiram com o pano de loiça; não conseguiram separar a água e o açúcar nem a água e o café, com nenhum dos filtros, uma vez que estas substâncias de tinha dissolvido.

Ao longo das observações, efetuadas pelas crianças nas tarefas desenvolvidas, estas vão começando a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que nos rodeiam.

6.3.2. “Quantas pintas”

Esta atividade foi desenvolvida no âmbito da Matemática, e consiste num jogo em que se pretendia que as crianças conseguissem, após lançarem os dados, retirar um cartão com o valor igual. Existiam cartões azuis, com padrões iguais aos dos dados, e cartões cor-de-rosa, com padrões diferentes dos dados. Cada criança lançou os dados quatro vezes tendo ficado, por isso, com quatro cartões. No final, fizeram um registo onde tinham de desenhar os cartões por ordem crescente.

Este tipo de jogos são bastante enriquecedores para o desenvolvimento do sentido do número, uma vez que ao ter a perceção de valores pequenos sem proceder à contagem (*subitizing*) permite a construção de relações mentais entre números.

Além disso, é importante que as crianças reconheçam a mancha sem necessitar de contagem, ou seja, por perceção visual simples, em especial se estas se parecerem com as manchas dos dados de pontos. O desenvolvimento da perceção simples facilita o cálculo mental, promovendo a composição de situações e, com o tempo, a perceção composta, ou seja, o reconhecimento de quantidades superiores a 6 por composição de perceções simples.

6.4. Partilhar Experiências

Relembrando o MEM, um dos momentos da organização do tempo é a partilha de saberes e de produções das crianças através das comunicações. Depois de desenvolverem uma atividade autonomamente, as crianças são incentivadas a fazer um registo da mesma e, posteriormente, a partilhá-la com o grupo.

As comunicações entre a educadora e as crianças são a forma de construir uma aprendizagem através da cooperação, *todos ensinam e todos aprendem* (Niza, 1996).

É importante que as crianças deem as suas opiniões sobre o trabalho que os amigos comunicam, que ofereçam novas ideias e que questionem, de forma a perceberem todo o processo que foi necessário para alcançar o produto final que está a ser apresentado na comunicação. Assim, este tempo desempenha uma dupla função. Por um lado, a comunicação pode ser vista como ativadora de uma função cognitiva que ocorre quando se pede às crianças para falarem das suas experiências ou ações. Por outro lado, também tem uma função social quando a informação é partilhada. Além disso, considero fundamental este momento na organização do tempo pois permite que a criança organize mentalmente as suas aprendizagens, de forma a preparar o seu discurso oral para comunicar.

Capítulo VII – Avaliação em Educação Pré-Escolar: SAC

Segundo as OCEPE *avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução* (ME, 1997, p. 27).

7.1. SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças)

O SAC (Avaliação em Educação Pré-Escolar, 2010), inspirado em Laevers, *é um instrumento não apenas para o educador observar as crianças, mas para se observar a si próprio e identificar o modo como são desenvolvidas as interações, como as crianças respondem, e como ele as ajuda a exprimir os seus sentimentos, como as relações são utilizadas para apoiar as comunicações, explorações, descobertas e atos criativos da criança* (Portugal & Laevers, 2010, p. 8)

O manual SAC é, para o educador, um apoio para a avaliação e para o desenvolvimento do currículo, que se baseia num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, tendo em conta o bem-estar, a implicação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Cada ciclo admite três fases fundamentadas em fichas com dois trajetos, sendo um deles direcionado ao contexto e ao grupo de crianças e o outro direcionado a crianças individuais (Portugal e Laevers, 2010, p.74).

7.1.1. Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Nesta fase, a observação é fundamental para que seja possível determinar a situação do grupo em geral ao nível do bem-estar e implicação (Portugal & Laevers, 2010, p.77).

Inicialmente comecei por procurar nas ações do grupo indicadores de bem-estar emocional e implicação, ou seja, se este terminava a tarefa ou não, se demonstrava concentração e empenho ou estava constantemente distraído, bem como a sua postura e expressão.

Segundo Portugal & Laevers (2010, p.77) *cada criança é considerada individualmente*. No estágio, ao trabalhar com o SAC, atribuí nesta fase três níveis altos, uma vez que a sua experiência no jardim de infância se verificou muito benéfica, e três níveis intermédios, pois estas suscitaram-me algumas dúvidas no decorrer da avaliação, devido à existência de alguma neutralidade nos seus rostos.

No fim de preencher esta ficha, compreendi que na sala existem motivações e níveis de bem-estar diferentes. Por esta razão, é importante perceber o que se passa com as crianças, não nos limitando a observar a criança na sala de atividades mas sim ir além disso.

7.1.2. Fase 2 – Análise, reflexão, conclusão sobre a avaliação geral

A segunda fase abrange *a análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação em geral, em função de duas abordagens: uma dirigida ao contexto educativo e grupo em geral (g) e outra dirigida a crianças individuais (i)* (Portugal e Laevers, 2010, p.81).

Relativamente à avaliação do grupo em geral apresentam-se duas abordagens para os aspetos positivos e negativos, sendo elas *o que me agrada* e *o que me preocupa*, respetivamente. No preenchimento da primeira tabela, que diz respeito ao que me agrada e o que me preocupa em relação ao grupo, destaquei a autonomia e o espírito crítico das crianças, o desenvolvimento das atividades irem ao encontro dos interesses das crianças, a organização da sala ser apelativa e a motivação que é dada às crianças através da interação adulto-criança. Quanto ao que

me desagradava foquei a demasiada utilização da televisão em determinados períodos de tempo, ao longo do dia.

Ainda nesta fase, na segunda tabela, refleti sobre os tópicos que aí constavam para fundamentar os níveis de bem-estar emocional e implicação. Não foi possível relacionar nenhum dos tópicos como fator de baixos níveis de bem-estar ou implicação, até porque as crianças que foram assinaladas com níveis intermédios na ficha 1G, foram aquelas que me transmitiram alguma neutralidade no que respeita ao bem-estar emocional e a implicação na atividade não se encontrava no seu auge.

A terceira tabela remete para a opinião das crianças sobre o que lhes agrada e desagrada no jardim de infância, bem como para os seus interesses e desejos em ter algo inexistente. Para o preenchimento desta tabela, foram feitas algumas questões às crianças. As respostas foram bastante diversificadas e foi possível constatar que o que mais agrada a uma criança pode ser o que desagrada outra. Quanto aos desejos e interesses existiram respostas mais fantasiosas enquanto outras pretendiam complementar algumas áreas com mais equipamentos.

Por fim, a quarta tabela da ficha 2G remete para uma reflexão sobre as características/recursos da comunidade e família e sobre o projeto da instituição, avaliando a influência dos seus parâmetros na avaliação das crianças.

Com o preenchimento da ficha 2G, foi possível verificar que esta completa a ficha 1G, remetendo para uma reflexão dos dados recolhidos na primeira fase, relacionando-os com o contexto da criança.

7.1.3. Fase 3 – Definição de objetivos e de iniciativas para o contexto educativo

A ficha 3G baseia-se na definição de objetivos e estratégias a desenvolver, que permitem a reformulação dos aspetos anteriormente analisados (ficha 2G).

No preenchimento da tabela, o objetivo estabelecido foi dinamizar de uma forma mais adequada o período não letivo.

Para que este objetivo fosse alcançado, defini intenções de mudança tais como: tornar o ambiente menos formal, onde a criança se sinta mais à vontade; as auxiliares deverão adotar uma postura mais descontraída e recetiva, na medida que poderão aceitar sugestões de atividades vindas das crianças.

No decorrer da implementação da SAC, o meu objetivo estava centrado nas crianças e no que as faria sentir melhor, não só a nível do que gostariam de ter na sala material, mas principalmente a nível social e emocional.

PARTE II - Ensino do 1.º CEB

Capítulo I – Articulação entre Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB

A transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino do 1.º CEB é uma etapa na vida das crianças que causa alguma angústia às suas famílias e a elas próprias pela mudança ocorrida. Segundo Serra (2004, p.74), uma boa adaptação das crianças ao jardim de infância e à escola básica permite construir uma base sólida para o seu sucesso educativo pois *as trocas, interações e ligações particulares com os outros [...] são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento.*

Esta autora defende, ainda, que a passagem do jardim de infância para o 1.º CEB implica que exista uma articulação entre ambos e uma continuidade educativa que deve estar inteiramente ligada à prática do educador/professor. Estes dois contextos são dois campos diferenciados mas contudo, o segundo é a continuação do primeiro. Daí a importância do ensino básico se apoiar nas vivências das crianças quando estas entram na escolaridade, sendo necessário uma articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.ºCEB de forma a respeitar o processo natural de cada criança.

De acordo com Serra (2004, p.80), existe uma preocupação em construir o saber de forma articulada, implicando a não existência de áreas estanques, mas uma abordagem globalizante e integrada. Considerando que a articulação curricular deve estar diretamente ligada com uma continuidade educativa, cabe ao educador “*promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória [...]. [Neste sentido], é também função do Educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas de 1ºCEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.*” (Decreto-lei nº5220/97, de 4 de agosto citado por Serra, 2004, p.81)

Nesta articulação curricular, a Educação Pré-Escolar deve ter como princípios preparar as bases para a Educação Básica, não adiantando conteúdos a transmitir, mas dando início ao desenvolvimento de atitudes de curiosidade, criatividade, autonomia e capacidades de pensar, motricidade fina, etc. No 1.ºCEB,

tal como na educação pré-escolar, deve ter-se em conta a questão das regras na sala de aula, as atitudes de perseverança; os alunos deverão ser encorajados a aprender, organizar a informação e estruturá-la para que esta crie conhecimento e que seja alvo de comunicação e partilha com os outros.

1.1. A experiência-chave

Para compreendermos melhor esta articulação curricular, foi notório, tanto no estágio em Educação Pré-Escolar como no estágio em 1.ºCEB, o desenvolvimento do sentido do número. O sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e das operações, com o objetivo de desenvolver estratégias úteis e eficazes para serem utilizadas no dia a dia, na vida profissional ou enquanto cidadão ativo. Em idade pré-escolar, o sentido de número é entendido como um processo no qual as crianças vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados.

No estágio em Educação Pré-Escolar, sendo que este se regia pelo MEM, as crianças tinham a oportunidade de, na área da matemática, realizar pequenas operações de adição e subtração, através de jogos existentes nesta área. Além disso, a educadora, sempre que possível, interligava este aspeto com alguma coisa do interesse da criança. No 1.º CEB, os alunos abordam também, de uma forma mais complexa, as operações de adição e subtração, sendo o seu domínio um dos aspetos mais importantes da aprendizagem da Matemática no 1.º ciclo. Não desvalorizando as experiências na educação pré-escolar, são determinantes as experiências e atividades que o aluno tiver na escola do 1.º ciclo.

Ainda neste âmbito, é fundamental que tanto o educador como o professor criem ambiente ricos de aprendizagem e que, no caso do 1.º ciclo, este seja propício

à concretização do programa, de modo a que aprendizagem seja o reflexo do dinamismo dos alunos e do desafio que a própria Matemática constitui.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

2.1. Ser professor

O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico², 2001).

Ainda de acordo com este perfil, o professor deverá colaborar construção e avaliação do projeto curricular da escola e criar e gerir, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma; desenvolver as aprendizagens através de saberes científicos; organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino; utilizar os conhecimentos prévios dos alunos para criar novas situações de aprendizagem escolar; promover a integração entre os outros ciclos; desenvolver métodos de trabalho e de estudo; promover a autonomia dos alunos; avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens do aluno; desenvolver o respeito para com o outro; promover situações de participação ativa dos alunos na determinação de regras e manter relações positivas com as crianças e adultos da comunidade escolar, bem como, com a comunidade envolvente (Idem, 2001).

Nias (1991, citado por Nóvoa, 1992, p. 25) afirma que *o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor*. Por isso, o professor ao desempenhar as suas funções, não consegue separar o que é pessoal e o que é profissional, inculcando nos alunos os seus valores e pensamentos.

É importante que a formação dos professores se construa a partir de um trabalho reflexivo sobre as suas práticas e da (re) construção constante de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992, p.25) e portanto, a reflexão passa a ser uma estratégia para o desenvolvimento profissional, sendo necessário assim formar professores reflexivos.

² Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Para Alarcão (1996, p.45), *pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exatamente*. Quando organizamos o pensamento reflexivo, uma observação ou perceção pode originar diversas ideias que estão ligadas em cadeia para um determinado fim (Idem, 1996, p.46).

O processo de reflexão sobre ação, desencadeada pela problematização da prática, requer por parte dos professores intuição, emoção e paixão para animarem nas adversidades surgidas. Neste processo, de acordo com Alarcão (1996, p.58), seguindo o pensamento de Dewey, existem atitudes que devem caracterizar o professor reflexivo que, por sua vez, melhoram a ação reflexiva, sendo elas a *abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento*.

Os professores reflexivos são também autónomos na sua atividade, o que permite desenvolver essa mesma competência nos alunos, através de diferentes propostas de trabalho, como é o caso do trabalho de projeto (Idem, 1996, p.8).

Capítulo III – A Escola Básica

3.1. Caracterização do contexto educativo: a escola

A escola básica, onde realizei a prática pedagógica pertence a um Agrupamento de Escolas inserido no distrito de Coimbra, mais concretamente no concelho de Montemor-o-Velho.

Esta escola era constituída por um total de vinte e três alunos, que se encontram divididos em duas turmas. Numa turma encontramos o 1.º e 4.º ano, com dez alunos, e na outra o 2.º e 3.º ano, com treze alunos. O 1.º ano é constituído por seis alunos, o 4.º ano por quatro alunos; o 2.º ano é constituído por três alunos e o 3.º ano, por dez alunos.

Quanto à população escolar, além das vinte e três crianças, lecionam ainda dois professores titulares de turma, um professor de educação especial, um professor de apoio educativo, um professor de educação física, um professor de expressões, um professor de inglês, uma animadora e uma auxiliar. Neste estabelecimento domina o trabalho de equipa e a sua gestão é feita pelos professores titulares de cada turma, embora a professora do 2.º e 3.º desempenhe o cargo de coordenadora. Quanto aos recursos materiais, a escola apresentava equipamentos informáticos, como computadores, quadro interativo, duas impressoras e diversos livros, que circulam através de baús itinerantes da biblioteca escolar e da biblioteca municipal, bem como das próprias professoras que lá lecionam.

3.2. Caracterização do ambiente educativo

3.2.1. O tempo

A elaboração de uma rotina na sala de aula revela ser um elemento imprescindível e necessário para o desenrolar da atividade educativa. É tão importante para os/as professores/as como para os/as alunos/as.

Tal como acontece em todo o agrupamento de escolas, o horário de trabalho desta turma decorre entre as 9h00m e as 17h30m, sendo que das 15h30m às 17h30m, os alunos realizam atividades extracurriculares.

Para que os diferentes momentos do dia ocorram num clima de tranquilidade e bem-estar, tanto para os alunos, como para os adultos, é essencial que existam regras de organização do grupo. O quadro de tarefas é um recurso que auxilia bastante esta organização. Durante cada semana, e de forma rotativa, há sempre um pequeno grupo responsável por diversas atividades, sendo algumas delas a distribuição dos materiais e a limpeza da sala. Atualmente, já foi eleito um delegado de turma, assim como um subdelegado e um secretário.

É importante ter em conta o equilíbrio na organização dos tempos e atividades e a integração das rotinas na gestão diária das mesmas. A sedentarização de algumas atividades num determinado momento do dia facilita a criação de hábitos e a aquisição de conceitos relativos ao tempo. Assim sendo, logo que entram na sala os alunos, colocam os bonés e os casacos nos cabides e os trabalhos de casa na secretária. A seguir começam as tarefas que lhes estão destinadas, como distribuir as caixas dos materiais e os cadernos diários. No final das atividades letivas, voltam a guardar os materiais, deixando as mesas e a sala arrumadas.

Conforme o Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro, a distribuição dos tempos letivos organiza-se da seguinte forma:

Quadro 1 – Distribuição semanal dos tempos letivos

Unidades Curriculares	Número de horas
Português	8 horas (1 hora diária de leitura)
Matemática	7 horas
Estudo do Meio	5 horas (metade das horas para o ensino experimental das ciências)
Áreas das expressões e restantes áreas curriculares	5 horas

3.2.2. O espaço

Na sala de aula, as mesas individuais estão colocadas em forma de U, sendo cada uma delas ocupada por um aluno. A ordem dos lugares pode ser alterada sempre que haja algum problema de convivência ou de perturbação do ambiente de sala de aula.

Nesta sala, e por iniciativa da professora titular, criaram-se alguns “cantinhos” para realização de diferentes atividades:

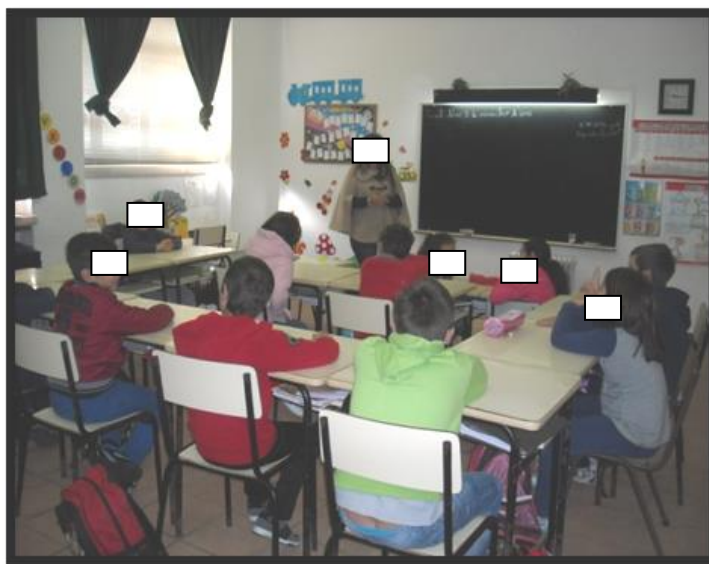


Figura 8 – Visão geral da sala de aula

O cantinho de informática

Este espaço está equipado com um computador com ligação à internet, uma impressora e um quadro interativo, para desenvolver várias atividades relacionadas com conteúdos programáticos.

O cantinho da leitura

Neste espaço, equipado com algumas mesas, cadeiras e um armário com alguns livros, desenvolve-se o projeto “Ler +”, no âmbito do PNL, promovendo essencialmente o gosto e o hábito pela leitura.

N sala existe ainda a minibiblioteca, que contém um pequeno número de livros. Os alunos requisitam livros e, posteriormente, de forma voluntária, recontam a história aos colegas, fazem uma ficha de leitura, inventam outro final, entre outras

atividades, depois de lida, em casa. Por vezes leem apenas a história de uma forma lúdica e recreativa sem outra atividade associada.

Outros

As paredes da sala também se destinam à afixação de trabalhos das várias áreas realizados em contexto de sala de aula, havendo também espaço para os colegas das atividades de enriquecimento curricular exporem os trabalhos.

3.3. Caracterização da turma

A turma com a qual estagiei era constituída por dois anos de escolaridade (2º e 3º ano) que integravam treze alunos. O grupo do 2º ano era composto por três crianças, duas meninas e um menino, e o grupo do 3º ano era composto por dez crianças, duas meninas e oito meninos. Todos os alunos presentes na sala de aula frequentaram o jardim de infância e encontravam-se entre a faixa etária dos sete aos nove anos de idade.

Dentro da sala de aula, podíamos encontrar três casos que mereciam especial atenção, destacando um aluno portador de NEE, tendo este limitações significativas ao nível da atividade e da participação, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social; um aluno hiperativo, que apresentava comportamentos característicos como a interrupção constante do normal funcionamento do dia e um aluno com uma retenção, que ocorreu na passagem do 3º para o 4º ano e teve como fator determinantes as graves dificuldades do aluno no português.

A turma, no geral, gosta de participar e revela interesses, maioritariamente na leitura e em assuntos de âmbito geral.

3.4. Metodologia da professora cooperante

A metodologia adotada pela professora cooperante não foi única e rigorosa. É uma metodologia ativa e flexível que procura que as crianças sejam observadoras críticas com a capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Esta metodologia centra-se, principalmente, nas aprendizagens, individualmente ou em grupo, na consolidação dos seus conhecimentos bem como no incentivo ao debate, às questões e ao diálogo.

Com o principal objetivo de desenvolver um trabalho de qualidade, e recorrendo ao PCT, a professora cooperante reconhecia algumas estratégias de diferenciação pedagógica, das quais se destacavam: as diferentes modalidades de trabalho (em grupo, de pares e individual), o ensino individualizado, tendo como base o respeito pelos diferentes ritmos de trabalho, as dificuldades e experiências de cada aluno/a, o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar, a utilização das TIC e de diferentes materiais que facilitassem as aprendizagens e a (re) organização dos espaços e recursos educativos. Evidenciava-se, também, a preocupação por parte da docente para que o trabalho desenvolvido fosse ao encontro dos interesses dos/as alunos/as.

Para que aprendizagem seja bem-sucedida, a metodologia utilizada permite aos alunos questionarem-se permanentemente, promove uma escola democrática e inclusiva, favorece uma aprendizagem individual e cooperante, efetiva a consolidação dos conhecimentos e incentiva ao debate.

3.5. Relação família-escola

A ligação entre a escola e a família é essencial para o bom sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é de máxima importância que a escola

seja um espaço aberto, onde a família se sinta parte integrante e participante em todo o processo educativo.

O pedido para a colaboração dos pais/encarregados de educação na escola foi efetuado na reunião de início do ano letivo, sendo convidados para ter um papel ativo quer através da e na associação de pais, quer apresentando sugestões/propostas a integrar no plano curricular de turma, indo à escola/sala de aula, participando nas atividades.

A participação dos pais/encarregados de educação, não esquecendo o que está estabelecido no Regulamento Interno do Agrupamento, deve também acontecer na avaliação dos seus educandos, principalmente no início do ano letivo, tomando conhecimento dos critérios de avaliação e no decorrer do ano.

Ao longo do ano letivo, pretende-se também privilegiar o contacto entre as famílias e escola através de reuniões, atendimento mensal aos encarregados de educação, conversas informais com os encarregados de educação sobre os educandos e o seu quotidiano na escola e outros contactos pontuais, como telefonemas ou troca de correspondência na caderneta do aluno.

Capítulo IV – As descobertas educativas

4.1. Diferentes fases

O estágio curricular no 1.º CEB foi constituído por momentos essenciais que decidi dividir pelas seguintes fases: a 1.ª fase que se destinou às semanas de observação (15 a 17 e de 22 a 24 de outubro), a 2.ª fase na qual cada estagiária lecionava uma área curricular (5 de novembro a 21 de novembro), a 3.ª fase na qual cada estagiária lecionava num período (manhã ou tarde) (26 de novembro a 5 de dezembro) e a última e 4.ª fase que atribuiu a responsabilidade por um dos três dias da semana (10 de dezembro a 16 de janeiro de 2013). Com a apresentação das fases pretende-se dar a conhecer, gradualmente, o meu percurso neste estágio curricular.

A 1.ª fase foi fundamental para observar o comportamento da turma na sala, analisar a sua motivação no desenvolvimento das tarefas propostas e conhecer um pouco melhor cada um dos alunos, de forma a utilizar essas informações para adaptar a minha prática pedagógica à turma, e conhecer também a metodologia utilizada pela professora. Sem isso, dificilmente poderia ter pensado ou executado o que quer que fosse. Este período de observação foi essencial, não só para conseguir iniciar as minhas intervenções centradas nos interesses dos alunos, mas também para perceber que este processo deverá estar presente em todo o meu estágio e mais tarde no meu dia a dia como professora. Esta fase foi aquela que me permitiu recolher a informação necessária para passar à próxima fase.

A 2.ª fase do estágio permitiu que começasse a existir novas experiências e interações. Esta fase possibilitou a intervenção das duas estagiárias com a lecionação de uma área curricular. Inicialmente, com o acordo da professora cooperante, cada aluna estagiária lecionava uma área curricular por semana e, mais tarde, passou a ser por dia. Estas três semanas ajudaram-me na integração junto da turma e a compreender melhor a prática de um professor.

Com o passar do tempo, foi notória a minha evolução e integração na turma e isso facilitou que a lecionação fosse agora, na 3.ª fase, durante um período letivo, ou seja, uma manhã ou uma tarde. No período da manhã, podiam ser lecionadas

duas áreas curriculares, ao contrário do período da tarde. Ao lecionar duas áreas curriculares, tive sempre em atenção a interdisciplinaridade e a ligação entre os conteúdos. Mais tarde, com a integração plena da turma passou a ser da minha responsabilidade um dia por semana.

As diferentes fases apresentaram bastante lógica na medida em que nos facilitou o conhecimento da turma, as suas facilidades e dificuldades, podendo-nos adaptar à mesma e vice-versa. A decisão de nos irmos integrando aos poucos foi decidida em conjunto com a professora cooperante.

4.2. Documentos orientadores

Ao longo deste percurso, foi fundamental recorrer a alguns documentos essenciais para orientarem a minha prática pedagógica, nomeadamente o livro *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*, o *Novo Programa de Matemática do Ensino Básico* e o *Programa de Português do Ensino Básico*.

De acordo com o ME (2004, p.23), os programas propostos para o 1.º ciclo estão relacionados com o desenvolvimento escolar e apoiam a oportunidade dos alunos realizarem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Para que os alunos executem aprendizagens ativas é necessário que estes vivam situações estimulantes de trabalho escolar nas quais se consideram a atividade física, a manipulação dos objetos e meios didáticos e a descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes. As aprendizagens significativas englobam as vivências efetuadas pelos alunos fora ou dentro da escola e pressupõem que a cultura e a origem de cada um deles sejam fundamentais na aquisição de novos conhecimentos. As aprendizagens diversificadas requerem a

utilização de diversos recursos, permitindo assim uma abordagem variada dos conteúdos. As aprendizagens integradas giram à volta das experiências vivenciadas ou imaginadas, que tenham sentido para a cultura de cada aluno. Por fim, as aprendizagens socializadoras defendem a formação moral e crítica na aquisição dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas (ME, 2004, p.23).

Estes princípios, acima enunciados, requerem por parte do professor

“O respeito pelas diferenças individuais de cada um e pelos diferentes ritmos de aprendizagem; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de atividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.” (ME, 2006, p.24)

O *Novo Programa de Matemática do Ensino Básico* este consiste num reajustamento do Programa de Matemática para o ensino básico. Inicialmente, o programa apresenta as finalidades e objetivos gerais para o ensino da Matemática, que definem metas para esse ensino. De seguida, são mostrados os temas matemáticos e as capacidades transversais, bem como as orientações metodológicas gerais e as indicações para a gestão curricular e para a avaliação. Por fim, são anunciadas as indicações programáticas para cada nível de ensino, onde para cada tema são oferecidos os principais conteúdos, os objetivos de aprendizagem e as indicações metodológicas específicas para cada ciclo.

Para terminar, o *Programa de Português do Ensino Básico* defende que o Português é um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui para o sucesso escolar dos alunos. Este programa, depois de apresentar os resultados esperados através de um conjunto de expectativas pedagógicas, mostra os temas e em cada um, mencionando os descritores de desempenho e os conteúdos. Na coluna dos descritores de desempenho “indica-se aquilo que o aluno dever ser capaz de fazer, como resultado da uma aprendizagem

conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional (...).” Por sua vez, na coluna dos conteúdos “são apresentados os termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências (...).” (ME, 2009, p. 27)

4.3. As minhas opções educativas

A minha passagem pela Educação Pré-Escolar, baseada num modelo curricular diferente, o Movimento da Escola Moderna, fez crescer a minha paixão pelas crianças e pelo ensino. No início do estágio curricular em 1.º CEB, era meu objetivo transportar o que tinha aprendido com o movimento para o 1.ºCEB.

A primeira etapa fundamental, antes de cumprir ou tentar cumprir esse objetivo, foi observar a metodologia utilizada pela professora cooperante e compreender o modo como esta lecionava os conteúdos e envolvia os alunos nas aprendizagens. Estava certa de que no 1.º CEB existe um programa e objetivos para cumprir e, por esta razão, certamente teria de adaptar as filosofias do movimento.

Após este período de observação, comecei, em conjunto com a minha colega de estágio, por planificar e lecionar alguns conteúdos programáticos. De acordo com Arends (1995, p. 44), *a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas*. Através da planificação é possível gerir o currículo, transformando-o e adaptando-o através de acrescentos, supressões e interpretações, mediante as decisões dos professores, adaptando-o assim à turma. (Idem, ibidem, p.44)

Para a elaboração das planificações, baseei-me nas planificações mensais do 2.º e 3.º ano, fornecidas pela professora cooperante, nas metas de aprendizagem e nos programas das áreas curriculares. Relativamente à seleção dos conteúdos programáticos, foi considerado o programa a ser cumprido, as necessidades dos alunos e também os manuais escolares adotados.

No momento em que me competia lecionar a aula, coloquei, sempre que possível, o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, para desenvolver a sua autonomia, o seu espírito crítico e a sua capacidade de entreajuda e de trabalho em equipa. Neste sentido, quando assim permitia, optei por aulas dinâmicas que estimulassem a aprendizagem espontânea e motivadora dos alunos.

4.4. As descobertas

4.4.1. Investigação

Introdução

O presente trabalho decorre da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB. Foi desenvolvido numa Escola Básica do 1.º Ciclo do concelho de Montemor-o-Velho. O objeto deste estudo é uma criança do sexo masculino, com 7 anos de idade, a quem foi diagnosticado PHDA.

O tema desta investigação surgiu quando, no apoio à realização dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, esta criança revelava um período reduzido de concentração/atenção. Como futura docente, esta situação levou-me a questionar sobre a metodologia mais adequada na sala de aula para ajudar uma criança hiperativa a aumentar o tempo de concentração/atenção.

A metodologia construtivista considera que as aprendizagens do aluno devem ser construídas a partir dos seus conhecimentos, da interação com o que o rodeia e com os colegas, devendo este participar ativamente através da experimentação, da pesquisa, do estímulo, da dúvida e do desenvolvimento do raciocínio. Por outro lado, na metodologia transmissiva o aluno apenas recebe a informação que o professor ou o livro lhe oferecem e por isso a linguagem é um instrumento essencial. Este método pode ter como consequência a passividade do

aluno e a falta de crítica, o conformismo, o individualismo e a falta de participação e cooperação (Bordenave, 1983, p.29).

Assim, a metodologia construtivista ajuda uma criança, portadora de hiperatividade, a estar mais concentrada do que a metodologia transmissiva?

Parte I – Enquadramento Teórico: Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)

O que é Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção?

Segundo Antunes (2009, p.144) *no que toca à PHDA, colocam a ênfase na questão da hiperatividade, isto é, da agitação motora.[...] Contudo, é bom sublinhar que na maioria das vezes a agitação motora resulta da incapacidade da criança em se focar ou se concentrar em uma atividade. Assim sendo, indica uma dificuldade na seleção dos estímulos relevantes, em manter a atenção orientada durante um período de alguns minutos.*

A Hiperatividade cria no individuo dificuldades na aprendizagem e na sua adaptação ao meio nos primeiros anos de vida e que, na maioria dos casos, se prolonga pela vida adulta, não podendo, pois, ser considerada apenas uma condição do ser criança que se ultrapassa com o amadurecimento.

Uma criança com Hiperatividade manifesta padrões comportamentais em que a atividade motora é muito acentuada e inadequada ou excessiva. São crianças que têm muita dificuldade em permanecer no seu lugar, que se mexem ou baloçam continuamente, que mantêm um relacionamento difícil com os colegas (intrometem-se nas suas brincadeiras), não prestam atenção e precipitam as respostas, etc.

Como se diagnostica?

O diagnóstico de uma criança com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção é essencialmente clínico, tendo em conta critérios comportamentais. A confirmação do diagnóstico exige uma recolha de informação anamnésica³ junto dos pais, dos professores e de outros intervenientes no processo educativo, e também uma avaliação da criança (Gonçalves, 2009, p. 39).

A avaliação da PHDA é complexa, dado que o grupo de crianças hiperativas é muito amplo e heterogéneo comparativamente às atitudes que manifestam, aos ambientes em que estas surgem, às causas que parecem justificá-las e aos padrões de desenvolvimento e do comportamento em contexto sala de aula (Barkley, 2008 citado por Gomes, 2012, p.52). A família, a escola e os amigos são grupos que contêm características próprias, relativamente aos modelos educativos que transmitem e às normas de conduta que defendem. Por esta razão, o conhecimento dos seus comportamentos ao nível social, escolar e familiar, recorrendo aos relatos de pais e professores, assim como de outras pessoas que estão presentes na vida desta criança, serão muito importantes para a realização do diagnóstico. (Garcia, 2001 citado por Gomes, 2012, p.52).

Por outro lado, a informação anamnésica deve abranger os dados relativos à história pré, peri e pós-natal, ao desenvolvimento infantil, à história clínica e médica, à história familiar, social e escolar, às dinâmicas familiares, ao comportamento que a criança atualmente evidencia nos diversos contextos, e desde quando o evidencia, entre outros fatores que possam ser igualmente importantes para o diagnóstico (Lopes, 2003; Rohde & Halpern, 2004 citado por Gonçalves, 2009, p.39).

Para que o diagnóstico seja mais preciso, a Associação Americana de Psiquiatria estabelece critérios de diagnóstico que estão bem definidos no DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (APA, 2002, p.

³ Conjunto de dados evolutivos que permitem situar o estado atual e as vivências de um indivíduo, considerando os seus antecedentes históricos (Fonseca, 2005)

92). O tipo de PHDA a ser diagnosticado depende dos critérios relacionados com a atenção, hiperatividade e impulsividade, podendo resultar em PHDA Predominantemente Desatento, PHDA Predominantemente Tipo Hiperativo / Impulsivo e PHDA Tipo Misto.

Quais as consequências?

Como consequência desta perturbação, as crianças afetadas apresentam problemas de disciplina por incumprimento das normas estabelecidas. A relação com os adultos caracteriza-se pela desinibição, costumando ter problemas de relacionamento social (Antunes, 2009, p.162). Além disso, apresentam défices cognitivos e atrasos em aptidões motoras e na linguagem, assim como condutas antissociais e défices de autoestima.

As dificuldades de aprendizagem concretizam-se no nível perceptivo-cognitivo. Por isso, apresentam problemas em captar a informação sensorial, organizá-la, processá-la cognitivamente e expressá-la. Estas restrições levam a que haja dificuldades em resolver com êxito as tarefas que exigem o manuseamento de conceitos e ideias abstratas. Além disso, as crianças acabam por manifestar outras dificuldades de aprendizagem escolares, entre as mais comuns: dislexias, disgrafias, disortografia e discalculias.

Características

Os indivíduos que apresentam PHDA constituem um grupo heterogéneo em que nem todos os traços e sintomas que se descrevem como característicos deste distúrbio estão presentes em todos os casos e de forma permanente. Poderão apresentar-se em diferentes tipos e poderão depender também do género dado que,

em idade escolar, os meninos apresentam uma maior predisposição para a hiperatividade, impulsividade e falta de atenção do que as meninas. Sem dúvida que ser desatento, ativo e um pouco impulsivo é normal na infância refletindo provavelmente o amadurecimento progressivo da inibição e da autorregulação (Barkley, 2008 citado por Gomes, 2012, p.45).

O DSM-IV-TR apresenta os principais sintomas caracterizadores deste transtorno, sendo eles a falta de atenção, a hiperatividade e a impulsividade.

a. Falta de Atenção

As crianças com PHDA apresentam maiores níveis de falta de atenção relativamente a outras crianças da mesma idade (Gomes, 2012, p.46).

De acordo com Barkley (2002, p.28), *o défice de atenção é uma desordem que afeta as crianças desde os primeiros meses de vida, prolonga-se na idade escolar, pela adolescência e idade adulta, afetando-as na escola, em casa e nas relações interpessoais* (citado por Gonçalves, 2009, p. 44).

As crianças com este distúrbio apresentam um comportamento pouco resistente e sem objetivos. Têm dificuldade em completar tarefas, passando de uma para outra sem as terminar, nomeadamente se forem consideradas repetitivas e monótonas, como as que envolvem a escrita, a leitura, a matemática ou a exposição de um assunto oralmente. Em tarefas com longos períodos de duração ou com diversos estímulos associados revelam um fraco desempenho. Com o insucesso, o esforço vai diminuindo, revelando-se inquietas ou aborrecidas (Garcia, 2001, citado por Gonçalves, 2009, p.44). Além disso, estas crianças revelam dificuldades de memorização e de seguir instruções (Gonçalves, 2009, p.44).

A médio ou a longo prazo, os défices ao nível da atenção apresentam resultados no comportamento destas crianças, no seu rendimento escolar e no seu funcionamento cognitivo (Gonçalves, 2009, p.45).

b. Hiperatividade

A criança com hiperatividade caracteriza-se por estar inquieto ou mover-se quando está sentado, não ficar sentado quando se espera que o faça, correr ou saltar excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo, ter dificuldades em brincar ou dedicar-se tranquilamente a atividades de lazer, frequentemente falar em excesso (APA, 2002, p.86).

Estas crianças não regulam nem controlam o seu nível de atividade, mesmo quando esses movimentos estão relacionados com o trabalho que estão a desenvolver. Devido a este sintoma, a criança movimenta em excesso as mãos e os pés, levantam-se constantemente, passam objetos de um lado para o outro, levantam-se frequentemente da mesa quando estão a fazer trabalhos escolares (APA, 2002, p.86).

Normalmente, as crianças portadores de hiperatividade não gostam de perder e reagem de uma forma agressiva, impulsiva, mostrando baixa tolerância à frustração. A incapacidade de controlar os seus impulsos irá, portanto, trazer problemas de interação social (Gomes, 2012, p. 51). As decisões destas crianças são tomadas de forma impulsiva reagindo ao primeiro estímulo, não avaliando a qualidade da escolha ou consideração de outras possibilidades (Idem, 2012, p.51).

c. Impulsividade

A impulsividade manifesta-se por impaciência, dificuldade para adiar respostas, precipitação das respostas antes que as perguntas tenham acabado, dificuldade em esperar pela sua vez, interromper ou interferir frequentemente com os outros ao ponto de provocarem problemas em situações sociais, escolares ou laborais (APA, 2002, p.86).

Esta característica apresenta dois significados distintos: comportamental e cognitivo. O primeiro refere-se à dificuldade de controlar comportamentos e de pensar sobre as suas consequências, pedindo gratificações imediatas. Enquanto o segundo está relacionado com uma forma rápida de resposta e, a maioria das vezes, incorreta perante tarefas que implicam resolução de problemas (Gonçalves, 2009, p. 45).

As crianças com esta característica têm tendência para responderem de forma mais rápida, sem pensar e sem aguardar pela sua vez, cometendo erros ao nível escolar. Não pensam nas consequências do seu comportamento e respondem com maior agressividade, quer física quer verbal, quando frustradas ou magoadas emocionalmente por outros, o que se traduz por uma não-aceitação das regras sociais (Gonçalves, 2009, p.46). Fazem comentários desadequados, não ouvem as regras que lhes são transmitidas, interrompem os outros excessivamente, mexem em objetos que não é suposto mexer, o que pode causar acidentes e envolverem-se em atividades perigosas (APA, 2002, p.86).

Assim, são consideradas mais imaturas em termos sociais e emocionais e exigem a satisfação imediata dos seus desejos (Barkley, 2002 citado por Gonçalves, 2009, p.46).

Metodologia transmissiva vs metodologia construtivista

Os vários modelos curriculares baseiam-se em diferentes metodologias educacionais, evidenciando a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), existem três metodologias: a metodologia maturacionista, a metodologia transmissiva e a metodologia construtivista. Neste caso, será abordado apenas a metodologia transmissiva e a metodologia construtivista.

Para Oliveira-Formosinho (2007), a metodologia transmissiva centra-se no conhecimento que se quer transmitir, nos saberes considerados essenciais e inalteráveis. O professor é visto como um transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, sendo ele o elo de ligação entre o património cultural e a criança. Além disso, é visto também como um transmissor que utiliza recursos estruturados (como as fichas de propedêuticas, ou manuais).

Os objetivos são baseados na transmissão desse património, na aquisição de capacidades pré-académicas e na aceleração das aprendizagens. A criança é vista como uma tábua rasa ou uma folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los, a aprendizagem acontece de uma forma passiva. O professor é a pessoa que toma a iniciativa, define os objetivos e planifica as atividades. Assim deverá, a seguir, verificar, corrigir, moldar e reforçar para poder, no final, avaliar os produtos e comparar as realizações individuais das crianças. Neste contexto há uma redução considerável da qualidade das interações e relações adulto/criança e há também uma diferenciação entre as crianças que conseguem evitar e corrigir os erros e as que não conseguem assumir essa função.

De acordo com Fosnot (1996, citado por Pires, 2010, p. 20) *o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o “conhecer” como do modo como “se chega a conhecer”*.

Esta metodologia valoriza o desenvolvimento do conceito e a compreensão aprofundada, pode ser associado às teorias de desenvolvimento e aprendizagem de

Piaget, Vygotsky e Dewey e pode ser apresentado como uma corrente interacionista-construtivista e na corrente interacionista sócio cultural (Pires, 2010, p.20).

Esta metodologia tem como objetivos viver a experiência/vida, incluir-se no processo de aprendizagem, dar significado à experiência, construir as aprendizagens e promover o desenvolvimento. A motivação oferecida às crianças, tendo estas um papel participante, tem como base o interesse inerente da tarefa e a motivação da própria criança. O seu papel é questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar e cooperar. O professor deve somente organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas e estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura (Pires, 2010, p.22)

Em conclusão, Fosnot (1996, p.53 citado por Pires, 2010, p, 21) define o construtivismo como sendo *uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social*. Este modelo preocupa-se com a importância da aprendizagem ativa, dos processos de reflexão bem como a interação com o mundo e com os outros (Pires, 2010, p.21).

Parte II – Estudo de Caso: criança portadora de hiperatividade

Caracterização do aluno

Simão, nome fictício, é uma criança de 7 anos, nascido a 1 de junho de 2005, natural de Meãs do Campo. Frequenta o segundo ano de escolaridade numa Escola Básica do 1.º ciclo, na sua área de residência.

O Simão entrou para o jardim de infância com 4 anos de idade e desde logo foram identificadas algumas perturbações no comportamento (agitação, desobediência e desafio ao adulto, comportamento agressivo com os pares e com os adultos,...). Antes de entrar para o jardim de infância, não teve nenhum convívio com crianças, estando sempre a cargo do pai. Porém, devido a uma incapacidade do mesmo esteve durante um período de tempo com as avós.

Quando começou a frequentar o 1.º ano de escolaridade, o Simão revelou ter alguma dificuldade em se relacionar com os colegas, capacidades de aprendizagem e interesse pelas atividades escolares, no entanto não acompanhou o grupo nas aprendizagens, nomeadamente na língua portuguesa.

Entretanto, começou com medicação específica para a elevada agitação motora, défice de atenção e concentração. Em contexto de sala de aula, apresentava algumas dificuldades em realizar todas as tarefas propostas.

Quando transitou para o 2.º ano de escolaridade, o Simão tinha apoio e acompanhamento permanente para melhorar o seu comportamento e o seu desempenho nas aprendizagens.

De acordo com um Relatório de Avaliação do 1.º período, o Simão tem noção das suas dificuldades escolares, o que leva a uma desmotivação e baixo autoconceito académico e por isso não investe nessas áreas ou rejeita-as. O Simão é um aluno perspicaz, impulsivo e manipulador que tenta sempre atingir os seus objetivos, inventando e aplicando várias estratégias em relação aos professores e aos

colegas. Manifesta um comportamento imaturo levando a uma incapacidade de executar a tarefa quando esta não seja do seu interesse.

Além disso, com os dados recolhidos através da aplicação da Escala de Conners no dia 21/11/2011, o Simão revelava muito frequentemente um curto tempo de atenção, dando atenção apenas àquilo que lhe interessa. Habitualmente, não consegue manter-se sossegado. O Simão perturba as outras crianças e é caracterizado como muito desatento e por não terminar as tarefas que começa. Não segue regularmente as instruções que lhe são dadas e é impulsivo quando não consegue atingir os seus objetivos, assumindo um comportamento de desafio face ao adulto.

Justificação da escolha

A escolha deste tema deve-se à importância da inclusão de todas as crianças portadoras de PHDA na sala de aula. Para isso, é necessário adaptarmos o currículo às necessidades da criança e saber qual a forma mais adequada de trabalhar.

Este tema surgiu quando, no apoio à realização dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, esta criança revelava um período reduzido de concentração/atenção, despertando em mim interesse e curiosidade em saber mais sobre a mesma. Além disso, apresentava elevada agitação motora e tinha noção das suas dificuldades, o que o levava à desmotivação. Era uma criança impulsiva e manipuladora, quando não conseguia atingir os seus objetivos, assumindo um comportamento de desafio face ao adulto.

Objetivos

- Identificar qual a metodologia (transmissiva ou construtivista) mais adequada para utilizar dentro da sala de aula, com uma criança portadora de PHDA;
- Aumentar o tempo de concentração/ atenção do aluno;

Metodologia/ Procedimentos

De acordo com Bogdan&Biklen (1994, citado por Merriam, 1988) *o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico* (p.89).

Este autor defende ainda que, como principiantes em investigação, devemos de começar por um estudo de caso uma vez que este se caracteriza por ser mais fácil de realizar em relação a estudos realizados em vários locais e com diversos sujeitos (Bogdan&Biklen, 1994, p.89). Considerando que sou principiante, achei que era preferível começar então por um estudo de caso de modo a ter uma experiência gratificante e, posteriormente, no futuro, passar para um estudo mais complexo.

A recolha dos dados necessários para a realização desta investigação foi feita através da observação, em contexto de sala de aula, para compreender qual o método mais eficaz para o aumento da concentração/atenção do aluno em questão. Deste modo, no decorrer das aulas lecionadas, foram utilizadas grelhas de observação para registar os aspetos observados, perante as duas metodologias.

Além disso, foi feita a análise documental de alguns registos educacionais existentes no processo individual do aluno, de forma a podermos compreender o contexto familiar, clínico, escolar e ambiental que o rodeia.

Observação

A palavra “observar” é banalizada na linguagem comum, e por isso é fundamental esclarecer, antes de mais, o que se entende por observação.

A observação científica não consiste apenas em observar os fenómenos mas sim observar os problemas sobre os mesmos. Por essa razão, podemos dizer que ver não é só olhar e esta atitude de observação consciente requer um treino da atenção, de modo a desenvolver a capacidade de selecionar informação importante. A principal restrição deste instrumento de recolha de dados é a subjetividade dos observados.

Nesta investigação, foi utilizada a observação não participante e a observação participante. De acordo com Estrela (1984, p.32) *fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado*. Quando utilizada este tipo de observação, o observador deve desempenhar um papel bem definido, que pode ser compreendido pelo grupo, se a função de observação for ou não conhecida (Estrela, 1984, p.33).

Análise documental

A análise documental permite recolher dados e informações que vão completar a informação obtida por outros métodos de recolha de dados.

Neste estudo, foram analisados alguns documentos sobre o Simão nomeadamente relatórios psicológicos e do professor, registos de avaliação e o perfil familiar. Para Bogdan&Biklen (1994, p. 182) *os investigadores tradicionais utilizam estes registos de casos para conduzir a investigação, mas tomam a posição de que não são muito úteis porque não dão informação precisa acerca da criança*. Estes documentos apresentam perspetivas sobre a criança e raramente têm citações das crianças ou dos pais (Bogdan&Biklen, 1994, p.182)

O acesso aos documentos relevantes sobre o aluno foi-me facultado sem quaisquer restrições.

Análise de Dados

Os dados recolhidos foram analisados a partir das conclusões tiradas com as grelhas de observação (Apêndice 4) e também a partir do processo individual do aluno. Posteriormente, estas conclusões foram confrontadas com referências bibliográficas que fundamentam as conclusões retiradas.

A análise das grelhas de observação permitiu constatar que, quando é utilizada **metodologia construtivista** o Simão:

- Está atento às atividades propostas e mostra-se implicado na execução das mesmas, até terminar a atividade;
- Nem sempre reage bem a novas situações, mas e às vezes, interliga os conhecimentos já adquiridos com os conhecimentos a adquirir;
- Compreende as instruções indicadas pelo professor;
- Termina as tarefas propostas.

Por outro lado, quando é usada a **metodologia transmissiva** o Simão:

- De um modo geral, não está atento às atividades propostas e não se implica a 100% na execução das mesmas;
- Não reage bem a novas situações ou sugestões;
- Apresenta dificuldades em colaborar com os colegas em trabalhos de grupo;
- Não terminou uma das tarefas propostas;
- Nem sempre compreende as indicações dadas pelo professor.

Em ambas as metodologias, o Simão apresentou bem-estar físico e emocional

Conclusão

A PHDA é uma perturbação do comportamento que afeta um grande número de crianças.

Ao longo deste trabalho, foi feita uma abordagem simples da problemática da PHDA bem como uma caracterização da metodologia transmissiva e construtivista.

Compete à escola e a todos os intervenientes no processo educativo (pais, professores, técnicos de saúde e de intervenção social e comunidade) criar condições para que, no futuro, estas crianças sejam autónomas e respeitadoras das regras sociais, capazes de se adaptarem à escola e às exigências da vida social (Gonçalves, 2009, p.116). O ato educativo deve centrar-se na adaptação do currículo de forma a responder às *necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos* (Correia, 2010, p.62), considerando os ritmos e estilos de aprendizagens dos alunos como também às suas características, interesses, saberes e problemas (Cortesão, 2003 citado por Gonçalves, 2009, p. 116).

Ao longo das observações realizadas, foi possível confirmar que o Simão, numa metodologia construtivista em que o objetivo é construir a sua própria aprendizagem e ir ao encontro dos interesses das crianças, demonstrava um notório interesse nas atividades propostas pelo professor, não se distraíndo durante a realização da mesma. Por outro lado, quando utilizada uma metodologia transmissiva em que o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno apenas tem de o receber, o Simão distraía-se facilmente não concluindo as atividades e, por vez, recusava-as, desafiando o adulto.

De acordo com a literatura especializada que foi consultada as informações recolhidas referem que os alunos com PHDA podem manifestar uma grande variedade de problemas comportamentais, nomeadamente falta de atenção.

Com este trabalho ficam as portas abertas para que, no futuro, se planifique e atue em função de um grupo heterogéneo, com ritmos aprendizagens diferentes,

criando situações de aprendizagem em que são os alunos a construírem os seus próprios saberes.

4.4.2. “A floresta mágica das tabuadas”

Esta atividade foi desenvolvida no âmbito da matemática e o seu objetivo principal foi rever e memorizar as tabuadas da multiplicação. Dei início à aula com a leitura de uma narrativa escrita por mim e baseada na história da “Alice no País das Maravilhas” (Apêndice 5). A história falava de uma menina chamada Alice que, ao correr atrás de um coelho, caiu num poço, e ao beber uma poção, conseguiu abrir uma porta para a floresta mágica. Nesta floresta, as árvores, as nuvens, o sol, o caminho, as rochas cantavam as tabuadas do 0 ao 10.

Após a sua leitura, sugeri à turma que se construísse a “floresta mágica das tabuadas”. Para tal, levei previamente preparado os materiais necessários para esta construção, ou seja, a porta que dava acesso à floresta mágica, feita em cartolina, e os seus elementos constituintes (um sol, uma nuvem, um caminho, uma pedra e sete árvores). Em cada elemento, um aluno tinha de escrever uma das tabuadas da multiplicação, à exceção da tabuada do número sete e do número oito que eram elaboradas por dois alunos.

Quando o elemento constituinte da floresta mágica estava preenchido com a respetiva tabuada da multiplicação, seguimos para a construção do mesmo. Cada aluno, dirigia-se ao quadro colocando, na porta, o seu elemento onde achava mais correto e também, do ponto de vista estético, onde ficava melhor. A turma teve a liberdade para, em conjunto, decidirem como queriam construir o tal mundo mágico. Como referi anteriormente, foi minha intenção desenvolver nos alunos autonomia, para serem os próprios a construir o trabalho e, demonstrar espírito crítico, no caso de não concordarem com alguma situação.

Não esquecendo que a tabuada da multiplicação deve ser memorizada, além do trabalho proposto, foram colocadas questões sobre o tema e no caso de o aluno apresentar a resposta correta, como forma de recompensa, podia dirigir-se ao espaço exterior da escola.

Nesta atividade, a turma revelou algum conhecimento nas tabuadas da multiplicação pelo que, na minha opinião, levou a que houvesse mais motivação e facilidade na resolução do desafio. Além disso, a introdução do tema com a história despertou na turma bastante interesse e entusiasmo, mostrando empenho e dedicação ao longo da atividade.



Figura 9 – Floresta mágica das tabuadas

4.4.3. “A minha família”

Esta atividade surgiu no seguimento de um diálogo estabelecido relativamente à família e à sua representação esquemática, através da árvore genealógica. Tinha como principal objetivo compreender as relações de parentesco e outros conceitos associados.

A família é quem educa o indivíduo e é o ambiente onde este é estimulado para enfrentar a vida como pessoa, onde recebe valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições (Reimão, 1994 citado por Homem, 2002)

Para dar início à aula, comecei por apresentar em formato PowerPoint uma história adaptada da família *Simpson* (Apêndice 6). Após a leitura da história, questionei a turma sobre a relação de parentesco que cada personagem desempenhava na história, acompanhada sempre da respetiva explicação.

Terminada esta tarefa e, como consolidação do que estava a ser abordado, distribuí uma ficha de trabalho (Apêndice 7). Nesta ficha eram propostos dois exercícios, sendo que no primeiro, o aluno tinha de completar a árvore genealógica da família *Simpson*, e o segundo tinha também de completar algumas lacunas com o nome das personagens, de acordo com os conceitos apresentados. A realização da ficha foi feita em conjunto, sob a minha orientação. Relativamente ao exercício das lacunas, os conceitos abordados eram explicados no decorrer do mesmo.

A utilização do suporte audiovisual para apresentar a história despertou na turma motivação e interesse pela mesma, pelo que me facilitou a lecionação da aula.

Capítulo V – Balanço Final

Os dois estágios curriculares realizados no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo fizeram com que, ao longo do tempo, conseguisse responder a algumas dúvidas que tinha, nomeadamente como é que havia de fazer para liderar um grupo ou uma turma, se ia ser capaz de superar o desafio e desempenhar uma função tão importante e como é que tinha de lidar com determinadas situações.

Com o estágio em Educação Pré-Escolar, fui conseguindo responder a essas questões, o que me motivou ainda mais. No início, sendo que a instituição em causa se regia pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), senti-me perdida e sem compreender a dinâmica da educadora cooperante e, por isso, ficar responsável por aquele grupo de crianças era algo que sentia não ser capaz, tendo em conta as suas personalidades vincadas. Porém, todos os sentimentos de ansiedade e o receio existentes no início foram reduzidos na semana de observação, que foi fundamental para me adaptar ao espaço, ao grupo e à educadora cooperante.

Depois de me sentir integrada, o querer estar dentro daquela sala era cada vez maior. Era importante para mim conhecer as crianças, os seus gostos e os seus desejos e, além disso, perceber o funcionamento do MEM numa sala de jardim de infância, para me poder “encaixar” no grupo.

Esta primeira viagem foi uma experiência de aprendizagem que, certamente, não termina aqui. Poder explorar o desconhecido, neste caso, trabalhar com o MEM, foi realmente um desafio bastante agradável e positivo.

O segundo estágio curricular, realizado em 1.ºCEB, permitiu compreender que ao longo da vida profissional vão surgir bastantes obstáculos, com os quais temos de saber lidar e ultrapassar.

Neste estágio, a dedicação e o empenho foram maiores, tendo a oportunidade de conhecer e perceber melhor a dinâmica de uma sala de 1.ºCEB.

Ao entrar na sala do 2º e 3º ano, a minha maior curiosidade era compreender o modo como o professor deve abordar os conteúdos programáticos. Com o passar do tempo, verifiquei que o segredo está no modo como o professor capta atenção dos alunos, ou seja, se 75% estiverem focados no professor, os conteúdos podem ser lecionados de uma forma mais dinâmica e ativa. Para que isto seja possível, foi importante para mim conhece-los, as suas facilidades e as suas dificuldades.

Com a leção dos conteúdos e, mais tarde com a liderança da turma, comecei a sentir que pertencia aquela turma. É gratificante para nós, conseguir perceber que os alunos aprendiam e gostavam do que faziam.

O que me deixou fascinada no ensino do 1.º ciclo foi a capacidade que um professor tem de possuir para conseguir interligar todas as unidades curriculares.

A minha maior dificuldade, aquando da entrada na sala de aula foi, sem dúvida, conciliar e adaptar-me à existência de dois anos na mesma sala. Inicialmente, questioneimei-me sobre o modo como devia de atuar para que todos aprendessem e trabalhassem. Contudo, com o passar do tempo, percebi que afinal não era assim “um bicho de sete cabeças” como estava a pensar e concluí que a preocupação fundamental deve ser conciliar os conteúdos programáticos dos dois anos.

No 1.º ciclo, verifiquei também que é importante um trabalho sólido, que visasse o desenvolvimento dos alunos e a sua aprendizagem sobre os diversos temas, e ao mesmo tempo, desenvolvesse competências que me tornem uma futura professora competente. Para isso, a planificação das aulas é um instrumento de grande importância que ajudou a definir objetivos e a estruturar a aprendizagem dos alunos. Este instrumento deve ser flexível, na medida em que deve ser complementado com situações espontâneas dos alunos, e é decisiva no sucesso educativo uma vez que, se baseia na reflexão antecipação da ação de todo o processo educativo, o que torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais rico (Alvarenga, 2011, p. 30).

Estou certa de que estes dois estágios permitiram-me adquirir “ferramentas” que me vão auxiliar ao longo da minha vida profissional e me ajudaram, com críticas realizadas de forma construtiva, a progredir nas minhas aprendizagens e postura tanto na sala de atividades como na sala de aula.

Ao longo desta viagem, consegui confirmar que realmente “estamos sempre a aprender” e que foi uma experiência de aprendizagem que me fez crescer enquanto pessoa e futura educadora/docente e que, certamente, não termina aqui.

Considerações Finais

A realização deste relatório permitiu-me concluir que os estágios curriculares são fundamentais para pôr em prática a teoria adquirida e tornam-se uma preparação para o caminho que temos de seguir quando esta etapa se der por terminada.

Com estes dois estágios, aprendi que tanto o educador como o professor são considerados para as crianças um modelo, que lhes ensina e transmite valores para enfrentar a vida. Todas as ações do educador e do professor determinam a postura da criança ou do aluno.

É essencial que o educador/professor possua conhecimento do contexto onde está inserido. O facto de estes dois estágios se terem realizado em meios diferentes, nomeadamente no meio urbano e rural, fez-me perceber que devemos aproveitar as características do espaço envolvente para desenvolver o trabalho pretendido, considerando sempre os interesses e as necessidades das crianças. Tanto o educador como o professor deve somente auxiliar as crianças nas suas descobertas e aprendizagens.

Ao longo dos estágios, foi fundamental refletir sobre as minhas práticas de modo a compreender o seu sentido e a transformar as dificuldades em desafios. Os educadores/professores estão sempre a ser postos à prova com desafios e sem dúvida que, para mim, este percurso foi um com grande desafio superado e com grandes aprendizagens.

Estou certa de que não vou ficar aqui! Resta-me agora continuar apostar na minha formação como educadora e professora para melhorar e caminhar com destino ao sucesso e assim serei capaz de enfrentar todos os desafios que me esperam.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO et al. (1996). Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

ALVARENGA, I. (2011). A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem: Estudo na Escola Básica Amor de Deus. Porto: Monografia apresentada para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativa. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

ANTUNES N. L. (2009). Mal-entendidos (3.^a ed.). Lisboa: Verso da Kapa.

Associação Americana de Psiquiatria (2002). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4^a ed.- revisão de Texto). Lisboa: Climepsi Editores.

ARENDS, I. R. (1995). Aprender a Ensinar. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.

ASSUNÇÃO, C (2011). O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica. Escola Moderna nº40. 5^a série. Lisboa

BARKLEY, R. A. (2002). Transtorno de défice de atenção/hiperactividade (TDAH):guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde.Porto Alegre: Artmed

BARKLEY, R. A. (2008). Transtorno de Défice de Atenção/Hiperatividade, manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed

BOGDAN, C; BIKLEN, K (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

BORDENAVE, J (1983) Texto traduzido e adaptado do artigo La Tranferencia de Tecnologia Apropriada ao Pequeno Agricultor. Revista Interamericana de Educação de Adultos, vol. 3, no 1-2 – PRDE – OEA. Por Maria Thereza Grandi, OPS. Brasília.

CARDONA, M.J. (1997). Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990). Coleção Infância. Porto: Porto Editora

CARDONA, M.J. (2006). Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional. Coleção Análise da Ação Educativa. Edições Cosmos

CORREIA, L. (2010). Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora

CORTESÃO, Luísa (2003). Cruzando conceitos. In D. Rodrigues (org.), Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora

CRUZ, E. B. C. (2008). Procedimentos de Avaliação e Intervenção em Crianças com Défice de Atenção com Hiperatividade. Série Didática (Ciências Sociais e Humanas) publicada pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

CRAVEIRO, M. (2007) O desenvolvimento Profissional das educadoras de infância: um estudo de caso. Tese de Doutoramento em Estudos da criança. Braga: Universidade do Minho.

ESTRELA, A. (1984). Teoria e Prática de Observação de Classes –uma estratégia de formação de professores. Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa

FOLQUE, M.A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. Escola Moderna, Nº5, 5ª Série, pp 05-12.

FORMOSINHO, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J (org) et al (1996). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Coleção Infância, nº 1. Porto: Porto Editora.

FOSNOT, C. (1996). Construtivismo e Educação: Teoria, Perspetivas e Prática. Lisboa: Instituto Piaget.

GARCIA, I. (2001). Hiperatividade: Prevenção, Avaliação e Tratamento na Infância. Lisboa: Editora McGraw Hill Portugal.

GOMES, J. (1977). A educação em Portugal. Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, S (2012). Vivências escolares: Modelos organizativos de resposta a alunos com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação- Especialização em Educação Especial. Porto.

GONÇALVES, C (2009). Perturbação de hiperatividade com défice de atenção: projecto de intervenção. Dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em Educação Especial, no Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

HOHMANN, M. & WEIKART, D.P. (2011). Educar a criança. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOMEM, M.L. (2002). O Jardim de Infância e a família – as fronteiras de cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). Lei nº 46/1986 de 14 de outubro.

LEI-QUADRO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1997). Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro.

LOPES, J. A. (2003). A Hiperatividade. Coimbra: Quarteto

ME. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

ME. (2004). Organização Curricular e Programas. 4.ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

ME (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação

ME. Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação

MONTEIRO, P. (2004) Formação inicial do educador de infância no domínio da expressão motora. Porto: Dissertação apresentada às provas de Mestrado em Ciências do Desporto - especialidade em desporto para crianças e jovens. Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

NIZA, S (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna. In Oliveira –Formosinho, J. (coord.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp. 138-159). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. et al, (1992). Os Professores e a sua Formação. Coleção Temas de Educação. Lisboa: Dom Quixote

Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (2001). Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto.

PIRES-MESQUITA, C (2007). Educador de Infância – Teoria e práticas. Porto: Profedições

PIRES, M (2010). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Bragança.

PORTUGAL, G. & LAEVERS, F (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). Porto: Porto Editora

REIS, F. (2010). Como elaborar uma dissertação de Mestrado: segundo Bolonha. Lisboa: Pactor

ROHDE, L. A., & HALPERN, R. (2004). Transtorno de défice de atenção / hiperatividade: Atualização. Jornal de Pediatria, 80 (2), 61-70.

ROLDÃO, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (org.), Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

SANTOS, M (1999). O Tempo de Comunicação dos Alunos. Escola Moderna nº 7. 5ª série. Lisboa

SCANDAR R. (2007) O que é a Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção? Inquietos, distraídos, diferentes (13-51) Coleção educadores - Editora Europa EON

SERRA, C. M.A.M. (2004) - Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico, Porto: Porto Editora.

TEODORO, A (1976). Perspetivas do ensino em Portugal. Porto: Edições Cadernos do Professor.

VASQUÉZ, I. C. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Cap. VII (159-184). Coleção Saber Mais. Lisboa. Dinalivro.

Apêndices

Apêndice 1

<p>Jardim de Infância: Centro de Solidariedade Social “O Pátio”</p> <p>Grupo: 4 anos N.º total de Crianças: 24</p> <p>N.º de adultos: 2 Semana de: 14 a 18 de maio</p> <p style="text-align: right;">Observador: Maria Manuel Oliveira</p>				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	Inês Yang	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Bastante implicada, apesar de não ter cumprido com o objetivo da educadora.
2	Maria Inês	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Executa alguns trabalhos interessantes.
3	Daniela	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Raramente demonstra se está feliz; Executa as tarefas de uma forma neutra.
4	Gabriel	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Dá a sua opinião, devidamente fundamentada.
5	Fara	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Realiza as suas tarefas, interagindo pouco com os colegas.

6	Francisco S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Mostrou-se implicada na sua tarefa. No entanto, pediu ajuda passado algum tempo.
---	--------------	-------------	-------------	--

Apêndice 2

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • O grupo revela ser bastante participativo, autónomo e crítico; • A sala de atividades apresenta-se dividida por áreas, com o material devidamente identificado e ao alcance das crianças; • A educadora atende aos interesses e necessidades das crianças, existindo uma interação positiva entre estes. 	<ul style="list-style-type: none"> • A utilização da televisão durante aos períodos de tempo, ao longo do dia.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FATORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FATORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc.)</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc.)</p>
<p>A sala apresenta uma grande diversidade de materiais, em qualquer área, devidamente identificados.</p>	
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):</p>
<p>As crianças desenvolvem interações positivas entre si, partilhando ideias e dando a sua opinião.</p>	

<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc.)</p>
<p>As crianças registam no mapa de atividades, de acordo com a sua preferência, a área para onde desejam ir.</p>	
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc.)</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc.)</p>
<p>O plano da semana é realizado, em conjunto, pela educadora e pelas crianças, de acordo com as suas preferências e as suas necessidades.</p>	
<p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc.)</p>	<p>5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc.)</p>

<p>A educadora revela total disponibilidade para o grupo, atendendo sempre para a autonomia das crianças e para os seus interesses.</p>			
<p>Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc.)</p>	<p>Circunstâncias excecionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excecional, etc.)</p>	<p>Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc.)</p>	<p>Circunstâncias excecionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc.)</p>

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none"> • Gosto da matemática (Maria Custódio) • Fazer desenhos (Inês Yang) • Faz de conta (Gabriel, Gonçalo e Francisco S.) • Brincar lá fora (Valéria) 	<ul style="list-style-type: none"> • Legos (Inês Pereira e Maria Custódio) • Recorte (Gabriel) • Fazer desenhos (Francisco D.) • Escrita (Pedro Amaro)
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none"> • Ter dinossauros de brincar (Gabriel) • Mais plasticina (Francisco S.) • Ter um cavalinho de andar (Daniela) 	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • O jardim de infância situa-se num meio com uma grande qualidade e quantidade de recursos, permitindo expandir e articular as experiências e os saberes das crianças. • Os pais participam ativamente no projeto de leitura da sala, “fim de semana com histórias”, onde são solicitados para ler com os filhos e dar feedback das mesmas através de uma ficha de leitura para o efeito. 	

Apêndice 3

Ações para o período de 27 a 29 de junho Grupo: Maria Manuel Oliveira e Patrícia Santos Prioridades⁴: [1] Oferta Educativa [] Clima de Grupo [] Espaço para Iniciativa [] Organização [2] Estilo do Adulto [] Outros aspetos		
OBJETIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	• Dinamizar de uma forma mais adequada o período não letivo (período de tempo em que a educadora não exerce as suas funções)	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Ações concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA	Tornar o ambiente menos formal, onde a criança se sinta mais à vontade	Diversificar as atividades possíveis neste período de tempo: Poder ir à biblioteca buscar um livro; Ir ao computador; Ouvir música (usando fones); ...
CLIMA DE GRUPO		
ESPAÇO PARA		

⁴ Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

INICIATIVA		
ORGANIZAÇÃO		
ESTILO DO ADULTO	<p>As auxiliares deverão adotar uma postura mais descontraída e recetivas, na medida que poderão aceitar sugestões de atividades vindas das crianças.</p> <p>Deverão também adotar uma atitude menos intransigente, na medida em que deverão dar às crianças a oportunidade de estarem em posições mais confortáveis, ao invés de estarem cerca de 45 minutos sentados de perna cruzadas.</p>	<p>Deverá existir a possibilidade das crianças se posicionarem confortavelmente e de utilizarem o enorme espaço que têm à sua disposição, ao invés de estarem sentados sempre da mesma maneira num espaço confinado à área da carpete (cerca de 2m*3m)</p>

Apêndice 4

Grelha de Observação 2

Data da Observação 8 de janeiro de 2013

	Metodologia Transmissiva			
		Sim	Não	Às vezes
Aumentar o tempo de concentração/atenção	Está atento às atividades propostas.			×
	Compreende as instruções dadas pelo professor			×
	Executa as instruções dadas pelo professor.			×
	Termina as tarefas propostas.	×		
	Mostra-se implicado nas atividades propostas			×
	Demonstra bem-estar físico e emocional.	×		
	Colabora com os colegas em trabalhos de grupo			
	Reage bem a novas situações.			×
	Interliga os conhecimentos já adquiridos com conhecimentos a adquirir.		×	

Grelha de Observação 2

Data da Observação: 9 de janeiro de 2013

	Metodologia Transmissiva			
		Sim	Não	Às vezes
Aumentar o tempo de concentração/atenção	Está atento às atividades propostas.		×	
	Compreende as instruções dadas pelo professor		×	
	Executa as instruções dadas pelo professor.		×	
	Termina as tarefas propostas.		×	
	Mostra-se implicado nas atividades propostas		×	
	Demonstra bem-estar físico e emocional.	×		
	Colabora com os colegas em trabalhos de grupo			
	Reage bem a novas situações.		×	
	Interliga os conhecimentos já adquiridos com conhecimentos a adquirir.		×	

Grelha de Observação 1

Data da Observação: 14 de janeiro 2013

	Metodologia Construtivista			
		Sim	Não	Às vezes
Aumentar o tempo de concentração/atenção	Está atento às atividades propostas.	×		
	Compreende as instruções dadas pelo professor	×		
	Executa as instruções dadas pelo professor.	×		
	Termina as tarefas propostas.	×		
	Mostra-se implicado nas atividades propostas	×		
	Demonstra bem-estar físico e emocional.	×		
	Colabora com os colegas em trabalhos de grupo			
	Reage bem a novas situações.			×
	Interliga os conhecimentos já adquiridos com conhecimentos a adquirir.			×

Grelha de Observação 2

Data da Observação: 15 de janeiro de 2013

	Metodologia Transmissiva			
		Sim	Não	Às vezes
Aumentar o tempo de concentração/atenção	Está atento às atividades propostas.			×
	Compreende as instruções dadas pelo professor			×
	Executa as instruções dadas pelo professor.			×
	Termina as tarefas propostas.	×		
	Mostra-se implicado nas atividades propostas			×
	Demonstra bem-estar físico e emocional.	×		
	Colabora com os colegas em trabalhos de grupo		×	
	Reage bem a novas situações.		×	
	Interliga os conhecimentos já adquiridos com conhecimentos a adquirir.		×	

Apêndice 5

“O mundo mágico das tabuadas”

Numa bela manhã de sol uma menina, com muita imaginação, chamada Alice estava a estudar no campo com a professora. Ela tinha hábito de fechar os olhos para dar asas à sua imaginação. E um dia acordou com a vozita de um coelho muito estranho a correr.

- Espera por mim, senhor Coelho! – gritou muito animada.

Levantou-se e perseguiu-o, mas este era muito rápido e meteu-se dentro de um buraco sem fundo.

Alice seguiu-o e caiu num poço, mas não se magoou! Até que chegou a encontrar uma porta, onde viu entrar o Coelho. Para o seguir teve de beber uma poção, tendo assim a força necessária para abrir a porta misteriosa.

Quando abriu a porta, reparou que tinha entrado numa floresta mágica.

- Ah, que floresta especial! – disse Alice bastante admirada.

Ao abrir a porta, toda a floresta começou a cantar uma música chamada tabuada.

Quando passava pelas árvores da floresta, estas cantavam simultaneamente a tabuada do 0 ao 6. Como estava a caminhar, as suas pegadas faziam o chão tremer e reproduzir a tabuada do 10. De tão espantada que estava, começou a olhar para a nuvem que cantava a tabuada do 7, e para o sol que cantava a tabuada do 8, quando tropeçou numa rocha que estava a cantar a tabuada do 9.

Atrapalhada, Alice levantou-se e pensou em pedir ajuda a um gato, que também estava na floresta mágica, a ouvir e aprender as tabuadas.

- Olá senhor gato! Podes-me ajudar a procurar um coelho nesta floresta mágica? Ele é meu amigo e perdi-me dele. – disse Alice.

- Claro que sim, menina! Ainda agora passou por mim. Só tens de seguir este caminho. – disse o senhor gato.

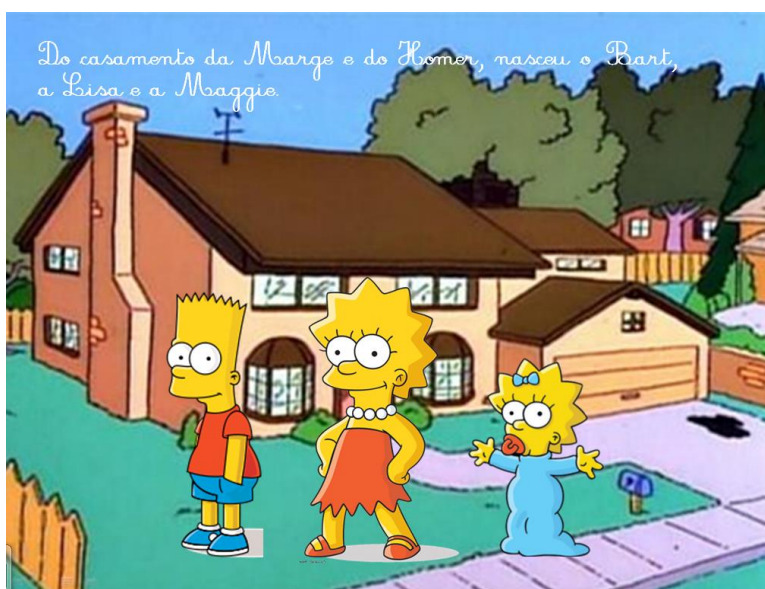
Depois de muito caminhar, Alice encontrou finalmente o coelho.

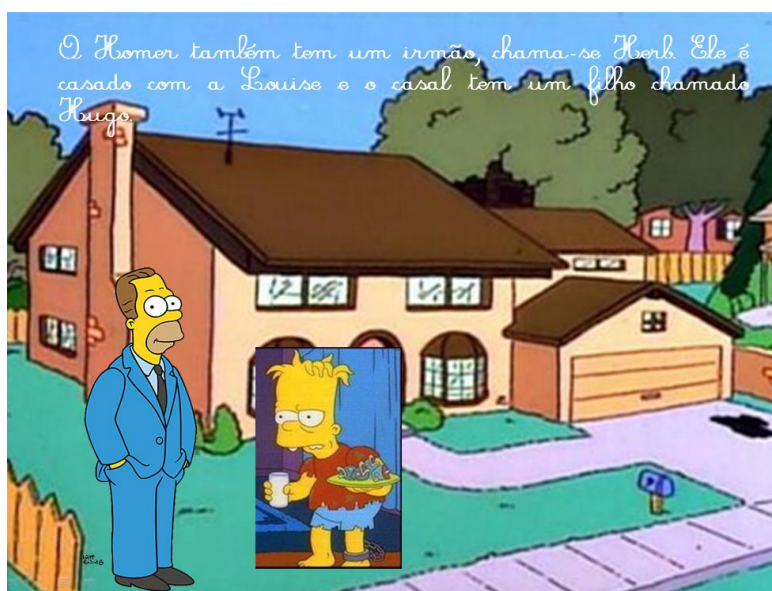
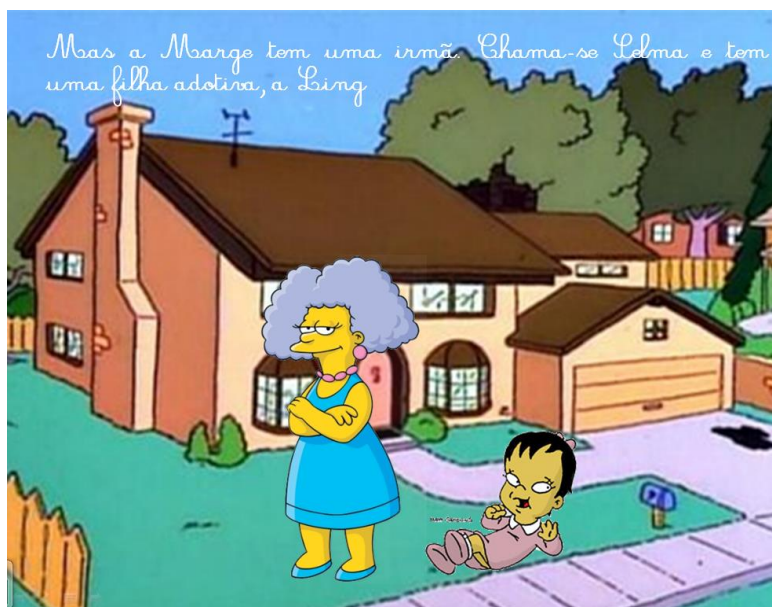
- Estou muito cansada coelho, mas ainda bem que vim atrás de ti. Agora que estive neste mundo mágico da tabuada, vou passar aplicar-me mais e a estudar mais a matemática, com a professora no campo.

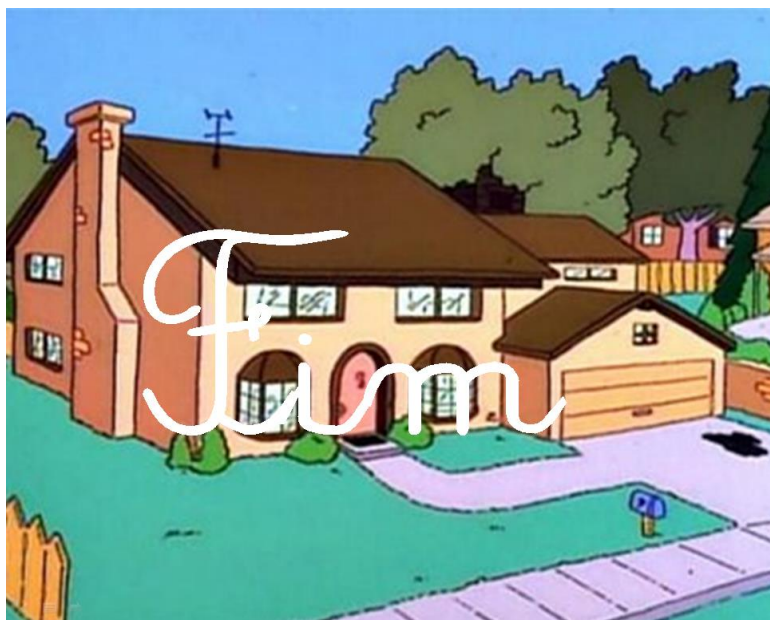
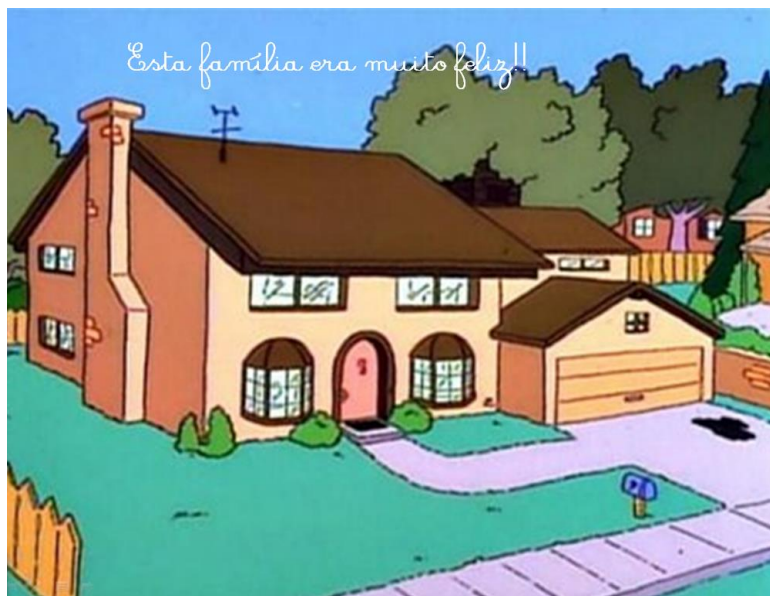
Apêndice 6











Apêndice 7

Estudo do Meio

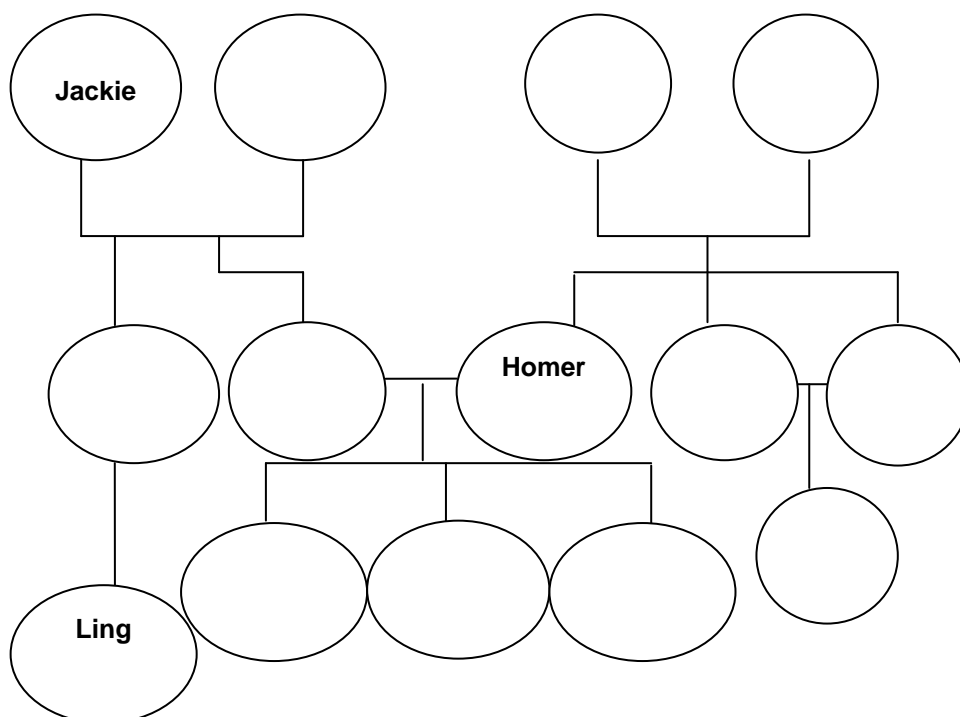
Ficha de Trabalho

Nome: _____

Data: _____

Lembras-te de tudo sobre a história que acabaste de ouvir?

1. Então completa a árvore genealógica com o nome de cada personagem.



2. Completa os espaços em branco.

- a) O _____ é sogro do _____.
- b) A _____ é cunhada do _____.
- c) O _____ é genro do _____.
- d) A _____ é nora do _____.
- e) A _____ é prima da _____.
- f) A _____ é irmã da _____.
- g) A avó materna da Maggie é a _____.
- h) O avô paterno da Hugo é o _____.
- i) O tio da Lisa é o _____.
- j) A mãe do Bart é a _____.

